

СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО

ДонНУ

ISSN 2522-4824

ВЕСТНИК СНО

ВЫПУСК 13

Том 2

Социально-гуманитарные науки

Часть 2



Донецк 2021

ISSN 2522-4824

ГОУ ВПО «ДОНЕЦКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО

ВЕСТНИК

СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА

ГОУ ВПО «ДОНЕЦКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЫПУСК 13

ТОМ 2

Социально-гуманитарные науки

Часть 2

Донецк – 2021

Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – Донецк: ДонНУ, 2021. – Вып. 13, том 2: *Социально-гуманитарные науки, часть 2.* – 592 с.

Редакционная коллегия
Вестника студенческого научного общества
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Главный редактор – Сторожев В.И., д-р техн. наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности

Зам. главного редактора – Дегтярев С.В., председатель Совета СНО

Ответственный секретарь – Самарёва Т.Н.

Технический редактор – Торба А.А.

Члены редакционной коллегии:

Асланов П.В., канд. физ.-мат. наук, доцент
Ветрова Е.С., докт. филол. наук, профессор
Панчехина М.Н., канд. филол. наук, доцент
Разумный В.Н., к. ист. наук, доцент
Сафонов А.И., канд. биол. наук, доцент

Тимошенко Н.А., канд. юрид. наук, доцент
Воробьева Ю.С., старший преподаватель
Химченко А.Н., канд. экон. наук, доцент
Щепин Н.Н., канд. физ.-мат. наук, доцент
Щепина Н.Д., канд. хим. наук, доцент

В тринадцатом выпуске ежегодного сборника (в 4 томах) опубликованы результаты научных исследований студентов ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» в области естественных (том 1), социально-гуманитарных (том 2 в 2-х частях), экономических (том 3) и юридических наук (том 4). Работы печатаются в авторской редакции, максимально снижено вмешательство в структуру отобранных материалов. *Ответственность за содержание статей, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы статей.* Редакционная коллегия не несет ответственность за достоверность информации, представленной в рукописях, и оставляет за собой право не разделять взгляды некоторых авторов на те, или иные вопросы.

Вестник СНО включен в Аналитическую базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), номер договора № 452-11/2018.

Адрес редакции:

283001, г. Донецк, пр-т Гурова, 14, гл. корпус ДонНУ, к. 215;

Тел.: (062) 302-92-26;

E-mail: t.samareva@donnu.ru

URL: <http://donnu.ru/science/sno>

*Печатается по решению Ученого совета
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
протокол № 2 от 26.03.2021 г.*

Содержание

Русская филология. Психология

<i>Алексеева Д. А.</i> ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В ТВОРЧЕСТВЕ В. С. ВЫСОЦКОГО	9
<i>Алексеев О. Н.</i> СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ СЕМЫ 'ПРЕСТУПЛЕНИЕ' В СТРУКТУРЕ ФИЛЬМОНИМОВ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА (на материале названий серий фильма «След»)	13
<i>Артюх А.А.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ, РАБОТАЮЩИХ С ЛИТЕРАТУРОЙ В БИБЛИОТЕКЕ	22
<i>Березина И.И.</i> РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	27
<i>Бондаренко Т.А.</i> ПРОБЛЕМА СТРАХА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ	33
<i>Бухтиярова М.Л.</i> РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	37
<i>Веселовская Л.Э.</i> ДЕД МОРОЗ, СВЯТОЙ НИКОЛАЙ И САНТА-КЛАУС: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ	41
<i>Воронкова О.А.</i> СЕМИОТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ПРАГМАТОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЗВАНИЙ МОРОЖЕНОГО)	45
<i>Голуб В.А.</i> МОТИВАЦИОННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ГНЕЗДЕ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ СЛОЖНОСОКРАЩЕННОГО СЛОВА АВИААНГАР	49
<i>Данилевич И.Н.</i> АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА	52
<i>Демченко К.С.</i> ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В ПСИХОЛОГИИ	57
<i>Дмитрова Е. А.</i> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ГОДОНИМОВ ПЕТРОВСКОГО РАЙОНА ГОРОДА ДОНЕЦКА	62
<i>Дрозд И.А.</i> СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ПРОФСОЮЗНОГО ЛИДЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	68
<i>Еретина А. А.</i> НАРРАТИВНЫЕ ПАРАДИГМЫ НОМИНАЦИЙ ЛИЦА В РАССКАЗЕ А. П. ЧЕХОВА «ПИСЬМО К УЧЁНОМУ СОСЕДУ»	73
<i>Заничковская Д.Д.</i> ВАРИАТИВНОСТЬ ДЕТСКИХ ДРАЗНИЛОК	77
<i>Захарова М. А.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ОТОНИМНЫХ ОДНОКОМПОНЕНТНЫХ ФИЛЬМОНИМОВ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА	80
<i>Зоря О.И.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ	84
<i>Кабак В.В.</i> ДОМОВОЙ В ДЕМОНОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ЖИТЕЛЕЙ ДОНЕЦКА	90
<i>Капиносва М.А.</i> ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СМИ	95
<i>Карпекина О.В.</i> УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.	98
<i>Карпенко М.Ю.</i> ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАНТОВ ПРИ ONLINE-ОБЩЕНИИ	103
<i>Климова Т.В.</i> ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЛЕКСЕМЫ «КОРОНАВИРУС»	106
<i>Копейко О. Н.</i> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ГОДОНИМОВ ГОРОДА КАМЕНСКА-ШАХТИНСКОГО	110
<i>Косенко К.А.</i> САМООТНОШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЙ	115
<i>Кравченко А.И.</i> СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ КАК ОДНИ ИЗ АСПЕКТОВ ИЗУЧЕНИЯ ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ	120
<i>Курганова Ю.В.</i> АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЫБОРА ПАРТНЕРА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	128
<i>Лебеденко В. А.</i> ТЕОРИЯ ИСКУССТВА С. А. ЕСЕНИНА (НА МАТЕРИАЛЕ ТРАКТОВ, СТАТЕЙ И ПИСЕМ ПОЭТА)	132
<i>Лукина А.В.</i> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ. СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ МЕТОД	135

Лях М.Я. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	141
Маковецкая Д. Ю. ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В СКАЗАХ П.П. БАЖОВА	146
Макогон А.Н. СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ СЕМАНТИКИ МОДАЛЬНОСТИ В ЯЗЫКЕ	150
Менякина А.А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОМАТИЧЕСКОГО И АНТРОПОМОРФНОГО КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале публицистики А. Проханова)	155
Наврошвили К.А. ГНЕЗДО ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ СЛОЖНОСОКРАЩЕННОГО СЛОВА БИБЛИОФОНД В СИНХРОННОМ ОСВЕЩЕНИИ	162
Овчаренко А.И. ПОЭТИКА ПОРТРЕТА ИНОПЛАНЕТЯН В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	166
Павленко О. СЕМИОТИЧЕСКИЕ ОППОЗИЦИИ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ С. А. ЕСЕНИНА	173
Паниотова А.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КОНТЕНТ-АНАЛИЗА В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	176
Пекарская О.В. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ	180
Петрова М.Ю. НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	186
Пирогова К.А. ФОРМУЛЫ ПРЕВРАЩЕНИЙ В РУССКОЙ НАРОДНОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКЕ	190
Попова Л.А. АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	193
Решовская Т.С. НЕСТАНДАРТНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ГРАФИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ	197
Рыкова Е.С. РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	201
Савченко Т.С. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	204
Семченко Н.С. БОЖЬЯ КОРОВКА В ДЕТСКИХ ЗАКЛИЧКАХ	208
Симонова А.В. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ РОССИИ	211
Солдатова А.С. СПЕЦИФИКА ГАДАНИЙ КАК ЖАНРА ГОРОДСКОГО ФОЛЬКЛОР (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАПИСЕЙ ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ДОННУ)	215
Тарасуло И.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	218
Тахмазова С.В. ОТАББРЕВИАТУРНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	222
Филимонова А.Д. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КРИЗИСОВ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	228
Филипсонова Н. В. ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТИПЫ АББРЕВИАТУРНЫХ СИНОНИМОВ	235
Хлудеева Э.Д. ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЖАНРА ТОК-ШОУ	237
Шарашов А.С. ПОДХОДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ К ПОНИМАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	240
Шинкаренко А.А. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ. ПЕРЕВОДНЫЕ МЕТОДЫ	245
Ястремская Т.В. ОБЩЕСЛАВЯНСКАЯ ЗАГОВОРНО-ЗАКЛИНАТЕЛЬНАЯ ТРАДИЦИЯ И ЗАГОВОРЫ ОТ КОРОНАВИРУСА, ПРЕДСТАВЛЕННЫЕ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ	449
Ясюченко С.Э. ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ РЕКЛАМНОГО ПЛАКАТА	254

Зарубежная филология

<i>Аксютина В.Е.</i> ПРИЕМ СИНЕСТЕЗИИ В НОВЕЛЛЕ Э.А. ПО «МАСКА КРАСНОЙ СМЕРТИ»	260
<i>Алексеева Е. П.</i> СЕМАНТИКА ГЛАГОЛОВ ПОНИМАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	263
<i>Боляк Д. А.</i> ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ С ЭТНОНИМАМИ	269
<i>Борюшова И. Ю.</i> ИГРА СЛОВ В ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ НА АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	273
<i>Будукова М.А.</i> НОМИНАЦИЯ СКОРОСТИ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И ПАРЕМИЙ)	278
<i>Ващенко В. В.</i> ЯЗЫКОВАЯ ОБЪЕКТИВАЦИЯ ИМИДЖА КАНЦЛЕРА А. МЕРКЕЛЬ В НЕМЕЦКИХ СМИ	285
<i>Веретюк М.А.</i> РЕФЛЕКСИВНЫЕ ГЛАГОЛЫ ПОЗИЦИОННОГО ПОЛОЖЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	287
<i>Гончарук Е. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНТРОПОНИМОВ В ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ	290
<i>Каченя А.И.</i> ПРАГМАТИКА СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗСКИХ ИНСТРУКТИВНЫХ ТЕКСТОВ	294
<i>Кочина Н. С.</i> СТИХОТВОРЕНИЕ П. Б. ШЕЛЛИ «ИЗМЕНЧИВОСТЬ» (“MUTABILITY / WE ARE AS CLOUDS THAT VEIL THE MIDNIGHT MOON...”) В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ	300
<i>Кузнецова В.Э.</i> СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ПЛЕОНАСТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	306
<i>Курочка Е.С.</i> СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КУЛИНАРНЫМ КОМПОНЕНТОМ	310
<i>Леонова А.В.</i> СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ФИТОНИМОМ В АНГЛИЙСКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.	314
<i>Лужинская Е. В.</i> СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ И АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.	318
<i>Мамонова Е. А.</i> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭТНОНИМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	324
<i>Мельник К.Ю.</i> СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ЛЕКСЕМ, НОМИНИРУЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА ЧЕЛОВЕКА	328
<i>Мисик Д. И.</i> СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАТИВНЫХ ГЛАГОЛЫ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКЕ. СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ПРОДУКТИВНОСТЬ	332
<i>Молошник В.</i> С.СТИХОТВОРЕНИЕ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ «МНЕ НРАВИТСЯ, ЧТО ВЫ БОЛЬНЫ НЕ МНОЙ...» В АНГЛИЙСКИХ ПРОЧТЕНИЯХ	336
<i>Муравьёва К. А.</i> СТРУКТУРНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕРМИНОВ АСТРОНОМИИ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	342
<i>Недранец Е.Р.</i> СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ НАИМЕНОВАНИЙ ОДЕЖДЫ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	346
<i>Оборонова А.В.</i> СЛОЖНЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В СОСТАВЕ НЕМЕЦКИХ ПРОФЕССИОНИМОВ	349
<i>Острикова А.Е.</i> СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «РУКА» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)	354
<i>Петренко М. А.</i> О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ НАИМЕНОВАНИЙ ЗИМНИХ ВИДОВ СПОРТА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОВ ФИГУРНОГО КАТАНИЯ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)	359
<i>Пироженко Ю.В.</i> ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В НЕМЕЦКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	363
<i>Ромашко П. Л.</i> СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ АНТРОПОНИМОВ-СЛЕНГИЗМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	369
<i>Савро Е.Н.</i> ОБРАЗ РОССИИ В РАССКАЗЕ У.С. МОЭМА «ЛЮБОВЬ И РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА»	374

Сидоров Е. К. СТРУКТУРА И СЕМАНТИКА ГЛАГОЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ПРИЕМ ПИЩИ И НАПИТКОВ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКЕ	379
Терентьева А.В. АГРЕССИВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ АКТЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ НЕДОБРЫХ ПОЖЕЛАНИЙ)	382
Федорцева А.Д. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С СЕМАНТИКОЙ ИНТЕНСИВНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	385
Хорунжая В. Г. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЧНЫХ РЕЧЕЙ ЧЛЕНОВ БРИТАНСКОЙ КОРОЛЕВСКОЙ СЕМЬИ)	389
Чеботарёва Ю.В. СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ	395
Чеботаревская К.С. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПЕРЕДАЧИ ГЕОРТОНИМОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК	400

Педагогические науки

Алексеева О.М. ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ВКУСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРИРОДЫ	404
Бондаренко Ю.Ю. К ПРОБЛЕМЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРЕСОВ	408
Бучминская Ю.А. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	412
Велицкая В.Р. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФИЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ	418
Войтович Е.Е. СОЗДАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФОНА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	422
Герасименко Л.А. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	426
Глазунова О. И. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	430
Гончаренко А.А. КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ	436
Гончарова М.С. ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И РЕЦЕПТ УСПЕХА ОТ В.Ф. ШАТАЛОВА	442
Дедова О.О. ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	446
Замотаева Л.О. НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	451
Каменская Е.Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	455
Керимова З.И. ОЦЕНКА И САМООЦЕНКА	460
Козаченко Н.И. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ПРОГРАММЕ «РАСТЕМ ЗДОРОВЫМИ»	464
Копилевич А.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	468
Криштопа С.П. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	472
Крюкова В.О. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ	476
Лисюткина А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	480

Людвенко Е.В. АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	484
Люшиненко А.Н. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	488
Мельникова Г.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СИСТЕМЫ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	495
Нейко В.А. ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	500
Паназдырь В.В. СЛОГОВАЯ СТРУКТУРА СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	503
Подольничук О.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	508
Присяжная Т.В. ПОНЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ» В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	511
Рзаева Э.Ч. СОСТОЯНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	515
Романенко А. А. НАСЛЕДСТВЕННЫЕ И ПРИОБРЕТЕННЫЕ ПРОГРАММЫ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА	520
Романенко А.А. А.ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	524
Савина Ю.И. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРИРОДЫ В РАМКАХ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» ВО ВТОРОМ КЛАССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	528
Савченко А.Е. ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	534
Самофалова Н.В. ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	538
Сапронова Л.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	544
Симоненко А.Д. О ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	548
Солодовник А.В. СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА МУЗЫКАНТА	552
Тарабрина О.Б. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	556
Тарасова Е.С. РОЛЬ КРУЖКА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	561
Тарутина О.В. РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	565
Тихолаз М.И. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	569
Чайкина Е. В. ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ СОЛЬНОГО ПЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	573
Чепя Ю. В. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	577
Чумакова Д.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	582
Чуракова Н.В. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	586
Шовикова А.П. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	591

Русская филология. Психология

УДК 81'373

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В ТВОРЧЕСТВЕ В. С. ВЫСОЦКОГО

Алексеева Д. А.

Касьяненко Н. Е. к. ф. н., доцент

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной статье на широком фактическом материале поэзии В. С. Высоцкого рассматриваются фразеологические единицы со стилистически сниженной окраской. Выявляются их семантика и функции в идиостиле автора, проливающие свет на мироощущение поэта. Особое внимание уделяется индивидуально-авторской обработке фразеологизмов, акцентируется их связь с фольклорной традицией, а также значимость анализируемого фразеологического материала для национального языка.

Ключевые слова: В. С. Высоцкий, идиостиль, индивидуально-авторская трансформация фразеологизмов, фразеологические единицы сниженной окраски.

В репертуаре изобразительно-выразительных средств автора значимое место занимает фразеология. Фразеологические единицы (далее – ФЕ) выполняют в языке, в том числе индивидуальном, важную и специфическую функцию. Они дают возможность ярко и сжато выразить мысль, метко и кратко охарактеризовать явление, ситуацию, отношение или человека. При этом общеизвестно, что язык выдающихся мастеров слова всегда являлся источником пополнения фразеологического фонда национального языка. Поэты и писатели использовали готовые и создавали новые образные выражения, часть которых закреплялась в языке, расширяя его стилистическое разнообразие.

Не является исключением в этом плане и творчество В. С. Высоцкого, чьи образные выражения обладают значительным экспрессивно-стилистическим потенциалом. Не удивительно и то, что, многие выражения из стихотворений поэта стали крылатыми, общими и, таким образом, в дальнейшем собственно авторскими фразеологическими единицами. Они обогатили и украсили общенациональный язык.

Фразеологизмы в творчестве В. С. Высоцкого неоднократно являлись предметом внимания. Их изучали Л. Н. Орзиева, которая раскрывает вопрос об использовании поэтом ФЕ; А. А. Митина, выполнившая многоаспектный анализ фразеологического состава поэзии В. С. Высоцкого; Б. В. Туркина, рассмотревшая индивидуально-авторские фразеологизмы в произведениях барда и др. (подробнее об этом [1], [2], [3]). Вместе с тем речевое творчество В. С. Высоцкого в аспекте фразеологии (трансформация устойчивых выражений, развитие в них новых значений и пр.) все еще исчерпывающе не исследовано, что и обусловило *актуальность* данной работы.

Анализ творчества поэта показывает, что В. С. Высоцкий активно использует фразеологические единицы, прежде всего, сниженной окраски. Для разговорно-сниженной фразеологии особенно характерна антропоцентричность: основным содержанием разговорно-сниженных ФЕ является характеристика человеческих качеств, черт его характера, поведения, отношений между людьми, то есть всего того, что является наиболее значимым для человека в повседневной жизни. При этом преобладающими у поэта являются ФЕ с отрицательной оценкой, что характерно для фразеологизмов в целом, а также для разговорной речи. Именно такого рода образные выражения отличаются большей экспрессивностью по сравнению с нейтральными.

В. С. Высоцкий широко употребляет названные ФЕ для социальной и психологической характеристики лирического героя, показа его эмоционального состояния, создания необходимой атмосферы повествования, определения его социальной принадлежности, отношения автора и других персонажей к герою, для конкретизации предмета мысли. Разговорные элементы вносят в речь оттенок непринужденности, придают тексту более яркую эмоциональную окраску. При этом сам Высоцкий, комментируя процесс создания своих произведений в одном из телевизионных интервью, утверждал, что за внешней легкостью, непринужденностью и кажущейся простотой их языка стоит огромная редакторская работа автора.

Особенностью идиостиля поэта является ориентированность на устное исполнение. Различные пословицы, поговорки, крылатые выражения и цитаты в текстах произведений являются социокультурными знаками, которые призваны обеспечить понимание людьми друг друга, опорными единицами идиостиля, маркирующими фон языковой личности В. С. Высоцкого. Его поэзия, кроме того, — это активный диалог с фольклорной традицией. При этом поэт не обращается к стилизации, не стремится полностью раствориться в фольклорной стихии, но «внедряет» фольклорный материал в современную ему реальность, сохраняя дистанцию между собственной и фольклорной темой.

Рассмотрим конкретные примеры употребления поэтом ФЕ со сниженной окраской, демонстрирующие широкий диапазон семантических оттенков и стилистических нюансов. Стихотворение «Письмо рабочих тамбовского завода китайским руководителям»: *Но сам Хрущев сказал еще в ООН, / Что мы покажем кузькину им мать!* (Здесь и далее примеры приведены из [4]). Употребление Н. С. Хрущевым данного идиоматического выражения, действительно, имело место на 15-й Ассамблее ООН в октябре 1960 г., когда он с высокой трибуны критиковал Соединенные Штаты Америки за вмешательство в дела других стран. Фразеологизм *показать кузькину мать* встречается и в стихотворении, "Видно, острая заноза": *Хватит роги ломать, как коровам, / Перевинчивать, перегибать, / А не то, Гузенков с Мотяковым, / Мы покажем вам кузькину мать!* В данном выражении прослеживается высказываемая персонажем угроза, а также легкая ирония самого автора.

В произведении «Рты подъездов, уши арок и глаза оконных рам» читаем следующие строчки: *Бывает, ногу сломит черт*. Замечено, что у В.С. Высоцкого представлен довольно продуктивный «ряд фразеологизмов с компонентом «чёрт», употребляемый для резко отрицательной оценки чего-либо, что связано с особенностями русского народного сознания» [2, с.41]. Или, например, В песне «Мистерия хиппи» находим следующее устойчивое сочетание: *Наследство — к чёрту! / Всё, что ваше, — не моё!... К чёрту сброшена обуза, / Узы мы свели на ноль! "К черту" - бранное, грубое выражение. Заметим, что использование бранных слов является отличительной чертой просторечной фразеологии.*

В «Балладе маленького человека» находим выражение: *А "маленький" - дурацкое слово, / Кто скажет так - ты плюнь ему в лицо*. Приведенный разговорный элемент позволяет выразить презрение к кому-то, негодование. Конечно, следует учитывать, что автор не призывает к прямым действиям, скорее всего, он предлагает не воспринимать неуважительные слова близко к сердцу, не слушать их.

Строчки *У них денег — куры не клюют, / А у нас — на водку не хватает!* взяты из поэзии «Песня завистника». Фразеологизмы разговорно-бытовой стилистической окраски помогают писателю воспроизвести все смысловые оттенки народной речи со всей её непосредственностью, «задушевностью». Отметим еще то, что это выражение относится к ряду шуточных. Весьма интересной для рассмотрения является еще одна разновидность устойчивых фразеологических единиц — поговорки. Они представляют собой целостные предложения дидактического содержания. Сюда относятся пословицы (целые предложения) и поговорки (фрагменты предложений). Такого рода материал также обильно представлен у поэта – В. С. Высоцкий достаточно часто черпал образные выражения для своих стихотворений из фольклора, ведь он ориентировался на живой,

народный язык. Поэт использовал паремии как в непосредственном, так и измененном виде. Рассмотрим конкретные примеры. В стихотворении «Разбойничья» автор трансформирует пословицу *Сколь веревочка ни вить, а концу быть*, многократно варьируя ее вторую часть: *Сколь веревочка ни вейся - / Все равно совьешься в кнут./ Сколь веревочка ни вейся - / Все равно совьешься в плетъ./ Сколь веревочка ни вейся - / Все равно укоротят./ Сколь веревочка ни вейся - / А совьешься ты в петлю.* Основой варьирования при этом становится использование контекстуальной синонимии лексем *веревочка–кнут–плетъ–петля*. Интересно, что каждый новый вариант ФЕ находится в составе сквозного повтора, «пронизывающего» всю песню и акцентирующего градацию ключевых элементов. При этом приеме всякий раз появляется ощущение неизбежности плачевного конца лирического героя, и это ощущение к концу стихотворения многократно усиливается.

Пословицу *Бог не выдаст, свинья не съест* находим в стихотворении «Летела жизнь»: *Я сам с Ростова, а вообще подкидыш - / Я мог бы быть с каких угодно мест, - / И если ты, мой Бог, меня не выдашь, / Тогда моя свинья меня не съест.* Названное выражение Высоцкий использует для создания образа героя, который был подвержен сталинским репрессиям. Обрисовав судьбу одного человека, автор мастерски показал трагедию всего народа. В данном контексте автор расширяет компонентный состав паремии, добавив притяжательные местоимения *мой, моя*, а также изменяет грамматическую форму лица в первой ее части. Это актуализирует семантику ФЕ, создавая «привязку» к жизни и судьбе конкретного лирического героя, переводит обращение к «высшей силе» в форму виртуального диалога, усиливает экспрессию.

Использование В. С. Высоцким паремий не только значительно обогащало языковую структуру его произведений, но и способствовало выражению народного мироощущения поэта. Юрий Трифонов, советский писатель, так говорил о поэте: «По своему человеческому свойству и в творчестве он был очень русским человеком, менталитет русского народа Высоцкий выразил, как, пожалуй, никто другой, коснувшись при этом глубин, иногда уходящих очень далеко» [5, с.171].

При изучении использования фразеологического наследия В. С. Высоцкого нельзя не заметить индивидуально-авторскую обработку употребленных фразеологических оборотов. Таких случаев насчитывается несколько десятков, вот некоторые из них.

В стихотворении «Я к вам пишу» находим такие строчки: *Но только я уже бывал на Темзе,/ Собакою на Сене восседал!* Данное сочетание слов оригинально и необычно. Автор трансформирует известный фразеологизм *собака на сене*. Он наполняет его новым оттенком содержания, сохраняя при этом его лексико-грамматическую целостность. В нашем случае, автор не ‘личность, имеющая что-то, что сам не использует и другим не дает’ [6, с.315]. В словаре А. П. Евгеньевой [7] находим такое значение слова *собака*: ‘прост. Употребляется как бранное слово’. Отсюда делаем следующий вывод, автор называет себя собакой, поскольку именно так к нему обращались (относились) те самые корреспонденты. При этом активно контрастирует с бранным слово высокой окраски *восседал*. Оно акцентирует внимание, делает выражение более выразительным. Нельзя не заметить, что книжная форма используется с некой насмешкой и даже сарказмом. Интересно, что автор мастерски внедряет в стихотворение языковую игру — каламбур, создаваемый сближением в сознании читателя апеллятива *сено* и собственного имени *Сена* (здесь нельзя исключить и намек на личные обстоятельства жизни В.С. Высоцкого, благодаря которым поэт неоднократно бывал во Франции).

Другой пример видим в произведении «Этот день будет первым...»: *Бросил якорь в историю стройный корвет, / Многотрубные увальни вышли в почёт.* В данном случае автор расширяет значение фразеологической единицы. Если изначально *бросить якорь* - ‘обосноваться где-то, остановиться’, то у Высоцкого наблюдаем новый оттенок значения: ‘навсегда остаться в прошлом’. Этому способствует и необычное управление

бросил якорь в историю.

По аналогии с общеупотребительными фразеологизмами, используя их форму, поэт создает новые, индивидуально-авторские: *Мне будто дверь в целый мир прорубили...* Строчка из произведения «Жертва телевидения», где трансформируется ФЕ *прорубить окно в Европу*. Можно заметить, что такой вариант устойчивого выражения более эмоционален, герой писателя испытывает восторг, ему «открылась» не только Европа, а *целый мир*, и не просто окно, сам автор пишет: «Он — не окно..., а *дверь*», тут подразумевается большая широта возможностей и взаимодействия.

Подобный случай наблюдаем и в «Песне о погибшем лётчике». Образный оборот *жить как у Христа за пазухой* своеобразно, в виде аллюзии, воплощается в следующем куплете: *Я за пазухой не жил, / не пил с Господом чая...* Для разговорно-сниженной фразеологии характерно большое количество вариантов и синонимов, что связано со стремлением разговорной речи к обновлению, разнообразию средств выражения, а, как уже указывалось, Высоцкий делал акцент на живом, разговорном повествовании. Нельзя не заметить, что фразеологизм *жить, как у Христа за пазухой* в своем исконном виде не только распространен (глаголом в первом лице с отрицательной частицей «не»), но и дополнен второй частью, которая по своему значению синонимична первой. Экспрессия усиливается и за счет намеренного перевода фразеологизма в откровенно бытовой план.

Интересен пример авторского употребления и другой ФЕ: *Мне судьба — до последней черты, до креста / Спорить до хрипоты (а за ней — немота), / Убеждать и доказывать с пеной у рта...* Стихотворение из сборника «Спасите наши души» [8, с.25], названо оно по первой строчке, и уже в ней мы видим использование двух фразеологизмов-синонимов. Один из них авторский — *до креста*, он построен по примеру уже известного сочетания *до последней черты*, однако, являясь компонентом восходящей градации, обладает большей эмоциональностью. В контексте также присутствует фразеологизм *с пеной у рта*, который означает «что-то горячо, крайне возбужденно доказывать» [7]. Этот оборот ориентирован на живой, разговорный язык и гармонично соединен с уже указанным индивидуально-авторским, что свидетельствует о поэтическом таланте автора.

В произведении «Рты подъездов, уши арок и глаза оконных рам» читаем следующие строчки: *Бывают лысые душой,- / Недавно сел один такой.* Авторское выражение используется поэтом для характеристики персонажа «голового» [7], мелочного человека, как бы лишённого моральных ценностей (они у него явно занижены и банальны). В качестве базовой единицы, «провоцирующей» появление авторского выражения, напрашивается библейское выражение *нищие духом*, хотя его использование в библейском тексте весьма неоднозначно и вовсе не носит выраженного отрицательного оттенка.

Привлекает внимание и стихотворение «Невидимка», в котором Высоцкий пишет: *Обидно мне, / Досадно мне,- / Ну ладно!* Данную индивидуально-авторскую ФЕ тоже можно назвать крылатой, она часто мелькает в разговорной речи народа, распространена в социальных сетях. Что касается ее функции, то это передача настроения и внутреннего состояния человека.

В заключение следует отметить, что фразеологию В.С. Высоцкого следует рассматривать как важный элемент идиостиля поэта, раскрывающий особенности его мировидения. Яркая метафоричность фразеологических единиц, их необыкновенная семантическая ёмкость, образность и эмоциональная насыщенность, а также ритмо-мелодические свойства — вот что отличает рассмотренный материал. Поэт использует фразеологизмы не только в целях выразительности как, но и как важное средство воплощения художественного образа. Благодаря творчеству В. С. Высоцкого русский язык обогатился большим количеством интересных выразительных фразеологических единиц. Они узнаваемы, употребляются повсеместно: в СМИ, в ежедневном общении, как средство аллюзии в художественных текстах. Собственно авторские фразеологизмы поэта, демонстрирующие разнообразные виды трансформаций (расширение и

обновление компонентного состава, двойственную семантизацию, развитие новых семантических оттенков смысла, нарушение привычных синтаксических связей и пр.) направлены на актуализацию смысла ФЕ и являются неисчерпаемым источником речевой экспрессии. Многочисленные выражения, ставшие крылатыми словами, демонстрируют изобретательные способности поэта и создают картину такой языковой личности, которая обладает незаурядной творческой интуицией по отношению к возможностям создания индивидуального стиля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Орзиева Л.Н. Стилистическое использование фразеологических единиц в произведениях В. Высоцкого / Л.Н. Орзиева // Проблемы педагогики. – 2018.
2. Митина А.А. Фразеологизмы в поэзии В.С. Высоцкого как фактор формирования языковой личности: дисс. ... канд. филол. наук / А.А. Митина. – Рязань, 2015. – 236 с.
3. Туркина Б.В. Индивидуально-авторские фразеологизмы в структуре языковой личности поэта (на материале поэзии В. Высоцкого) / Б.В. Туркина // Актуальные проблемы филологии. – 2017. – С. 126-130
4. Русская поэзия. Все стихи Владимира Высоцкого [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://rupoem.ru/vysotskiy/all.aspx>
5. Трифонов Ю. Горестный урок // Высоцкий В. Я, конечно, вернусь... М., 1987, - 465 с.
6. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий/ Отв. ред. В. Н. Телия. — 2-е изд., стер. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА. — 2006. — 784 с.
7. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. Исследований // гл. ред. А. П. Евгеньев. — 4-е изд., стер. — М.: Полиграфресурсы, 1999. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/0encyc.htm>
8. Высоцкий В. SOS Спасите наши души! / В. Высоцкий. – М. : Советский писатель, 1990. – 35 с

PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE WORKS OF V.S.VYSOTSKY

Annotation. In this article, on the basis of a wide factual material of V.S.Vysotsky's poetry, phraseological units with a stylistically reduced color are considered. Their semantics and functions in the author's idiosyncrasy are revealed, shedding light on the poet's worldview. Particular attention is paid to the individual author's processing of phraseological units, their connection with folklore tradition, as well as the importance of the analyzed phraseological material for the national language, is emphasized.

Key words: V.S.Vysotsky, idiosyncrasy, individual author's transformation of phraseological units, phraseological units of reduced color.

Alexeeva. D.A.

Scientific adviser: Kasyanenko N.E candidate of Philology, docent
Donetsk National University
E-mail: im.daria0604@gmail.com

УДК 81'373

СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ СЕМЫ 'ПРЕСТУПЛЕНИЕ' В СТРУКТУРЕ ФИЛЬМОНИМОВ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА (на материале названий серий фильма «След»)

Алексеев О. Н.

*Научный руководитель: Ярошенко Н. А., канд. филол. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье на материале названий серий детективного фильма «След» устанавливаются средства объективации семы 'преступление' в структуре фильмонимов детективного жанра. Фильмонимы

систематизируются по формальным и содержательным параметрам. Устанавливаются и характеризуются лексико-семантические группы киноназваний указанного типа.

Ключевые слова: оним, идеоним, фильмоним, структура фильмонима, производящая база заглавия, структурно-семантические модели.

Одной из актуальных проблем современной ономастики является изучение системы периферийных разрядов имён собственных, к числу которых в числе прочих относятся идеонимы, представляющие собой «различные категории имён собственных, имеющие денотаты в умственной, идеологической и художественной сфере человеческой деятельности» [9, с. 61]. При этом, как справедливо отмечают ономасты, среди видовых разновидностей идеонимов лучше всего изучены заглавия литературных произведений (библионимы), которые образуют центр поля идеонимов [6, с. 264], а киноназвания (фильмонимы) «долгое время оставались вне поля зрения ономатологов» [14, с. 69].

Термин *фильмоним* по отношению к названиям кинофильмов «может занять своё место в системе ономастической терминологии, поскольку имеет словообразовательную структуру, включающую в себя типовые форманты, где первый называет объект, а второй компонент *оним* означает “имя собственное” (ср. антропоним, зооним, топоним, мифоним, теоним, фитоним, эргоним и др.)» [10, с. 8] (ср. [4]).

Предлагаемая статья продолжает цикл тех публикаций представителей Донецкой ономастической школы, в которых анализируются идеонимы в целом и фильмонимы в частности как компоненты ономастического пространства русского языка (см. [1; 2; 3; 5; 6; 7; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17 и др.]).

Объектом нашего исследования являются названия серий детективного фильма «След». В то время как **предмет анализа** составляют структурно-семантические и функциональные особенности рассматриваемых фильмонимов. **Материал исследования** извлекался методом сплошной выборки фильмонимов указанного типа с сайта www.kinopoisk.ru. **Авторская картотека** фактического материала включает две тысячи названий отдельных серий детективного фильма «След».

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы на материале фильмонимов указанного типа установить средства объективации семы ‘преступление’ в структуре киноназваний детективного жанра.

На достижение поставленной цели направлено решение следующих **задач**: 1) из общей авторской картотеки исследования отобрать те фильмонимы, которые за счёт своих производящих основ могут служить средством объективации семы ‘преступление’; 2) систематизировать отобранные с учётом названного критерия киноназвания по формальным и содержательным параметрам; 3) установить и охарактеризовать лексико-семантические группы тех фильмонимов детективного жанра, в структуре которых представлены средства объективации семы ‘преступление’.

Как свидетельствует анализ, среди рассматриваемых фильмонимов детективного жанра выделяются следующие лексико-семантические группы с учётом того, производящие основы каких семантических типов, направленные на реализацию семы ‘преступление’, были задействованы при образовании фильмонима:

1. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *преступление* юрид. ‘противозаконное, общественно опасное действие (или бездействие), нарушающее общественный правопорядок и подлежащее уголовной ответственности’: фильмоним «*За отсутствием события преступления*». Как свидетельствует систематизация фактического материала, из двух тысяч названий отдельных серий детективного сериала «След» только в одном случае (название серии под номером 73) представлена лексема ***преступление***. Как понятно, фильмоним «*За отсутствием события преступления*» представляет собой результат языковой игры: данное название образовано за счёт замещения одного из компонентов в конструкции-клише юридического процессуального дискурса: «*За отсутствием состава преступления*». Ср. ***состав***

преступления ‘совокупность установленных законом признаков, характеризующих определённые деяния как преступление’.

2. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация убийство ‘лишение жизни кого-то’: «Английское убийство», «Ошибка (Убийство в гараже)», «Убийство для профилактики (Недетская история)», «Убийство журналиста (Шакал)», «Убийство в спальном вагоне», «Убийство на свадьбе», «Чисто дачное убийство», «Удачное убийство», «Идеальное убийство», «Сорокаградусное убийство», «Убийство на бис», «Убийство в волчатнике», «Три сумочки и два убийства».

К этой лексико-семантической группе в нашем материале также относится фильмоним «Мокрое дело», производящей базой для которого выступило жаргонное словосочетание **мокрое дело** ‘преступление, связанное с убийством’.

Следует отметить, что названия таких серий, как «Английское убийство», «Чисто дачное убийство» отсылают подготовленного зрителя к названию известного советского двухсерийного фильма «Чисто английское убийство» (1974 г.), снятому по одноимённому роману английского писателя Серила Хейла. Ср. также названия культового английского сериала «Чисто английское убийство» (1984 – 2010 гг., 26 сезонов) и популярного британского сериала «Чисто английские убийства» («Убийства в Мидсомере») (1997 – 2020 гг., 21 сезон). Как известно, на базе русскоязычного перевода названия романа «An English Murder» (1951 г.) английского автора Сирила Хэйра и на базе названия фильма «Чисто английское убийство» (1974 г.), снятого, как уже отмечалось, по данному роману, т. е. на базе названия «Чисто английское убийство», в русском языке возникло крылатое выражение *чисто английское убийство*, которое получило значения ‘преступление, совершенное с присущей англичанам характером’ и в целом ‘нечто, исполненное по законам жанра’. Ср. также выражение *чисто английский юмор*.

В основе фильмонима «Идеальное убийство», как понятно, лежит философский и юридический термин *идеальное преступление* (*идеальное убийство*).

Все фильмонимы этой лексико-семантической подгруппы в нашем материале образованы по модели распространённого/осложнённого номинативного предложения, при этом с помощью «второстепенных» компонентов таких киноназваний могут конкретизироваться такие моменты:

а) место совершения убийства, обозначенное прямо или иносказательно («Убийство в спальном вагоне», «Убийство на свадьбе», «Ошибка (Убийство в гараже)», «Убийство в волчатнике», «Чисто дачное убийство»);

б) характер, манера совершения убийства («Английское убийство», «Чисто дачное убийство», «Удачное убийство», «Идеальное убийство», «Убийство на бис», «Мокрое дело»);

в) объект убийства («Убийство журналиста (Шакал)»);

г) цель убийства («Убийство для профилактики (Недетская история)»).

3. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация похищение книжн. ‘действие по глаголу *похитить*’, **похитить** ‘тайно унести, увести или увезти; выкрасть’: «Похищение», «Катастрофа (Похищение у школы)», «Похищение жениха», «Похищение строптивой», «Похищение двенадцатого месяца», «Похищение скупого рыцаря». В составе тех из фильмонимов этой группы, которые образованы по модели распространённого/осложнённого номинативного предложения, уточняется следующее:

а) объект похищения («Похищение жениха», «Похищение строптивой», «Похищение двенадцатого месяца», «Похищение скупого рыцаря»);

б) место похищения («Катастрофа (Похищение у школы)»).

Фильмоним «Похищение строптивой» представляет собой аллюзию на название пьесы В. Шекспира «Укрощение строптивой». Ср. название одноименного комедийного фильма-экранизации (1966 г.) итальянского режиссера Франко Дзеффирелли, название

культовой итальянской кинокомедии «*Укрощение строптивого*» (1989 г.) с Андриано Челентано и Орнеллой Мути в главных ролях, название российской комедии «*Укрощение свекрови*» (2019 г.) и под. Что касается интересующего нас киноназвания «*Похищение строптивой*» (название серии под номером 884), то, как видим, данный фильмним был образован за счёт замещения компонента в названии-источнике, при этом языковая игра здесь также строится на частичном звуковом совпадении лексем *укрощение* и *похищение*.

4. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация *ограбление* книжн. ‘действие по глаголу *ограбить*; грабёж’, *ограбить* ‘отнять чьё-л. имущество, чью-л. собственность, применяя угрозы, насилие, разбой’: «*Неудачное ограбление*». «*Ограбление инкассаторов*», «*Ограбление по-инопланетянски*», При этом «второстепенные» компоненты таких киноназваний уточняют следующее: а) объект ограбления («*Ограбление инкассаторов*»); б) характер, манера совершения ограбления («*Ограбление по-инопланетянски*», «*Неудачное ограбление*»).

5. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *нападение* ‘действие по глаголу *напасть*’, *напасть* ‘броситься на кого-, что-л. с враждебными намерениями; начать действовать против кого-л. с враждебной целью’: «*Нападение из угла*».

6. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *ликвидация* ‘уничтожение, прекращение существования кого-, чего-л.’: «*Ликвидация*».

7. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *зачистка* ‘процесс по глаголу *зачищать*’, *зачищать* разг. ‘очищать, освобождать что-либо от кого-либо ненужного, постороннего, враждебного’ и *зачистка* соответственно ‘результат такого действия; освобождение, очистка местности от боевиков (в речи представителей силовых ведомств)’: «*Зачистка*».

8. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *заказ* (ср. значение жаргонизма *заказ*: жарг. ‘действие по глаголу *заказать*’, *заказать* жарг. ‘приказать, поручить кому-л. причинить физический вред какому-л. человеку’): «*Заказ*». Ср. *заказное убийство* ‘заранее подготовленное и осуществлённое профессиональным убийцей’.

9. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *разборка* (ср. значение жаргонизма *разборка*: ‘выяснение обстоятельств какого-л. дела; разборательство’): «*Разборка*».

10. Фильмонимы, в структуре которых представлены номинации *побег*, *бегство* и *исчезновение* (ср. значение слова *побег*: ‘самовольный уход из мест заключения, из места вынужденного пребывания и т. п.’, значение слова *бегство*: ‘самовольное, тайное исчезновение, побег’ и значение слова *исчезновение* как отглагольного существительного от *исчезнуть* ‘скрыться, пропасть’): «*Побег*», «*Побег-2 (Сумасшедшая дюжина)*», «*Побег на тот свет*», «*Бегство под залог*», «*Исчезновение*».

11. Фильмонимы, в структуре которых представлены номинации *афера*, *надувательство* и *подстава* (ср. значение слова *афера*: ‘рискованное, мошенническое дело; сомнительная сделка с целью наживы’, значение слова *надувательство*: разг. ‘обман, плутовство’, значение жаргонного слова *подстава*: ‘мошенничество’): «*Афера*», «*Надувательство с летальным исходом*», «*Подстава*». Как видим, все эти киноназвания, объединённые в одну лексико-семантическую группу на основе семы ‘обман’, восходят к производящим словам, которые относятся к разным пластам лексики: общекнижное заимствованное слово *афера*, разговорное слово *надувательство* и жаргонизм *подстава*.

12. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *умысел* ‘заранее обдуманное тайное намерение (обычно предосудительное, неблагоприятное)’:

«*Наивный умысел*». Семантически киноназвание «*Наивный умысел*» представляет собой оксюморон, т. е. фигуру речи как сочетание несочетаемого. Ср. значение слова **наивный**: ‘не имеющий жизненного опыта, простодушно-доверчивый; неискушённый; выражающий простодушие, доверчивость, проникнутый ими’. Как известно, использование оксюморона характерно и для названий художественных произведений, и для киноназваний.

13. Фильмонимы, в структуре которых представлены номинации *наезд* и *ДТП* (ср. значение слова **наезд**: ‘действие по глаголу *наехать*’, **наехать** ‘натолкнуться во время езды. *Наехать на пешехода*’ и значение аббревиатуры **ДТП**: *ДТП < дорожно-транспортное происшествие>*): «*ДТП*», «*Наезд*».

14. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *отравление* ‘действие по глаголу *отравить*’, **отравить** ‘умертвить отравой, ядом’: «*Отравление младенцев (Зачем тебе жить)*», «*Кристалл (Отравление в гостинице)*».

15. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация *взрыв* ‘быстропротекающий физический или химический процесс высвобождения большого количества энергии, приводящий к ударному, вибрационному и тепловому воздействию на окружающую среду’: «*Взрыв на закате*», «*Неслучайный взрыв*», «*Шесть минут до взрыва*», «*Два взрыва*». Уточняющие компоненты в составе тех из фильмонимов этой группы, которые образованы по модели распространённого/ осложнённого номинативного предложения, как видим, конкретизируют следующее: а) время взрыва: «*Взрыв на закате*»; б) количество взрывов: «*Два взрыва*»; в) время, оставшееся до взрыва, т. е. то время, за которое ещё можно успеть предотвратить взрыв: «*Шесть минут до взрыва*»; г) преднамеренный характер совершения взрыва: «*Неслучайный взрыв*».

16. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *шантаж* ‘запугивание угрозой разоблачения или разглашения каких-л. компрометирующих сведений с целью вымогательства чего-л.; угроза, запугивание кого-л. чем-л. для достижения своих целей’: «*Шантаж*».

17. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *взятка* ‘деньги или материальные ценности, даваемые должностному лицу как подкуп, оплата действий в интересах дающего’: «*Взятка*».

18. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *коррупция* ‘подкупность, продажность государственных чиновников, общественных деятелей, политиков’: «*Огонь по коррупции*».

19. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *расчленёнка* (ср. значение слова **расчленёнка**: *разг.-сниж.* ‘расчленённый труп человека’): «*Расчленёнка (Сумерки)*».

20. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *насилие* ‘применение грубой физической силы или морального давления’: «*Непорочное насилие*», «*Домашнее насилие*».

21. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *халатность* ‘опредмеченный признак прилагательного *халатный*’, **халатный** ‘небрежный и невнимательный в выполнении своих обязанностей, дела и т. п.’: «*Медицинская халатность*».

22. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *травма*: «*Производственная травма*». В основе названия данной серии лежит значение так называемого номенклатурного словосочетания *производственная травма*, т. е. травма, полученная на производстве в результате нарушения техники безопасности. Ср. *бытовая травма*, т. е. травма, полученная в бытовых условиях.

23. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *случай* ‘непредвиденное событие, происшествие’: «*Несчастный случай*». Ср. также

юридический термин *несчастный случай* ‘непредвиденное событие, неожиданное стечение обстоятельств, повлёкшее телесное повреждение или смерть’.

24. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация убийственный ‘убивающий, причиняющий смерть; смертоносный’: «Убийственное видео», «Убийственное домино», «Убийственное алиби», «Убийственные танцы».

25. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация убить ‘лишить жизни, умертвить’: «Убить Кацуговского», «Убить Переделкина», «Убить одиночество», «Искусство убивать», «Красота убивает», «Меня убил меч», «Меня убить хотели эти гады», «Убей за меня». Фильмонимы такого типа предполагают наличие, помимо опорного глагола **убить**, лексем-конкретизаторов, которые в нашем материале представляют следующие семантические позиции: а) объект убийства: «Убить Кацуговского», «Убить Переделкина», «Убить одиночество»; «Меня убил меч», «Меня убить хотели эти гады»; б) орудие убийства (предмет, с помощью которого совершено убийство, а также лицо, совершившее убийство): «Красота убивает», «Меня убил меч», «Меня убить хотели эти гады».

26. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация убрать (ср. значение слова *убрать*: разг. ‘физически уничтожить’): «Убрать всех».

27. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация смерть ‘прекращение существования человека, животного’. При этом сюжетные линии серий фильма «След» подразумевают заложенный в таких названиях смысл словосочетания *насильственная смерть*. Все рассматриваемые фильмонимы этой лексико-семантической подгруппы образованы по модели распространённого/осложнённого номинативного предложения, при этом «второстепенные» компоненты киноназваний уточняют следующую информацию:

а) место смерти: «Смерть на дороге», «Смерть на озере», «Смерть на кладбище», «Смерть на обочине», «Смерть в прямом эфире», «Смерть в теремке», «Место смерти изменить нельзя». Название серии «Место смерти изменить нельзя» отсылает зрителя к названию культового советского многосерийного фильма «Место встречи изменить нельзя» (1979 г.) режиссера С. Говорухина;

б) тот, кто умер: «Смерть Семёна Ильича», «Смерть господина из Пуэрто-Принцесса», «Смерть Рогозиной», «Смерть Козлевича», «Смерть Клиш», «Смерть шантажиста», «Смерть Сороки», «Смерть Карабаса», «Смерть куклы», «Смерть бандитам», «Смерть пельменям»;

в) характер, причина смерти: «Смерть в подарок», «Смерть в наследство», «Смерть по рецепту», «Лёгкая смерть», «Отсроченная смерть», «Смерть с начинкой», «Смерть напоказ», «Смерть в свободном падении», «Смерть ради смеха»;

г) антропоморфные атрибуты и свойства смерти: «Поцелуй смерти», «Запах смерти», «Мантра смерти», «Книга смерти», «Смерть против смерти», «Смерть ездит на автобусе», «У смерти много работы», «Смерть подождёт»;

д) тот, по вине которого осуществляется смерть: «Несущая смерть»;

е) навсегда, всю жизнь: «До самой смерти», «Пока смерть не разлучит нас». Ср. «Любовь до гроба» (название серии под номером 6), «Ремонт до гроба» (название серии под номером 1199),

28. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация смертельный ‘приводящий или способный привести к смерти’: «Смертельная наживка», «Смертельная ловушка», «Смертельная коллекция», «Смертельная доза», «Смертельное влечение».

29. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация умереть ‘перестать жить’. При этом, как и в случае с теми фильмонимами, для которых производящей базой выступили лексемы *смерть* и *смертельный*, здесь также подразумевается смысл ‘умереть насильственной смертью’: «Третий должен умереть»

(ср. *третий лишний*), «Все должны умереть», «Вспомнить и умереть» (ср. *Увидеть Неаполь и умереть*, *Увидеть Париж и умереть*), «Умри! Воскресни! Умри!», «Прочти и умри», «В общем, все умерли», «Я не хочу умирать (*Раковая свалка*)».

30. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация *мёртвый* ‘такой, который умер, лишился жизни’: «*Мёртвые дочери*», «*Мёртвые партизаны*», «*Мёртвый свидетель*», «*Дело мёртвых*», «*Дело о мёртвых таксистах*», «*Мёртвая свадьба*».

31. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация *дело* ‘административное, судебное разбирательство по поводу какого-л. события, факта; судебный процесс’ и ‘собрание документов, относящихся к какому-л. лицу, событию, факту; досье’: «*Особое дело*», «*Внутреннее дело*», «*Дело чести*», «*Последнее дело ФЭС*», «*Личное дело*», «*Дело мёртвых*», «*Дело мента*», «*Дело о мёртвых таксистах*», «*Дело о Золушках*», «*Дело космонавта (Проводы космонавта)*», «*Дело Круглова (Сюрприз для майора)*», «*Последнее дело Майского*», «*Дело кротов*», «*Дело врачей*».

32. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *розыск*: «*В розыске*». Фильмоним «*В розыске*», очевидно, представляет собой неполное предложение, в котором легко восстанавливается пропущенный компонент: глагол *быть* или глагол *находиться*. Ср. значение предложений *Быть в розыске* или *Находиться в розыске*, т. е. разыскиваться милицией, органами безопасности и т. п.

33. Фильмоним, в структуре которого представлена номинация *следствие* ‘в уголовном процессе: выяснение, расследование обстоятельств, связанных с преступлением’: «*Следствие по телу*».

34. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация *алиби* (ср. значение слова *алиби*: юрид. ‘пребывание обвиняемого в момент совершения преступления в другом месте как доказательство его непричастности к преступлению’): «*Железное алиби*», «*Убийственное алиби*», «*Алиби старого вора*».

35. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация *улика* ‘предмет или обстоятельство, уличающее кого-л. в чём-л., свидетельствующее о чьей-л. виновности’: «*Главная улика*», «*Улика внутри*», «*Винтажная улика*», «*Жизнь как улика (Опасная палата)*».

36. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация *приговор* ‘решение, вынесенное судом в результате судебного разбирательства дела’: «*Приговор*», «*Поспешный приговор*».

37. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация *защита* (ср. значение слова *защита*: юрид. ‘защищающая сторона в судебном процессе’): «*Защита свидетеля*», «*Защита принцессы*».

38. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация *ошибка* ‘неправильное действие, ошибочный поступок’: «*Ошибка (Убийство в гараже)*», «*Ошибка Антоновой*», «*Ошибка в объекте*», «*Ошибка прокурора*», «*Ошибка киллера*», «*Ошибка хакера*», «*Вторая ошибка сапёра*», «*Ошибка адвоката*», «*Ошибка профессора*».

39. Фильмонимы, в структуре которых представлена номинация *свидетель* ‘человек, присутствовавший лично при каком-л. событии, происшествии, очевидец’: «*Свидетель*», «*Мёртвый свидетель*», «*Защита свидетеля*», «*Исчезнувший свидетель*».

40. Фильмонимы, в структуре которых представлены номинации *убийца* ‘человек, совершивший убийство’, *киллер* ‘наёмный убийца’, *снайпер* ‘стрелок, владеющий искусством меткой стрельбы, маскировки и наблюдения’, *вор* ‘тот, кто ворует, занимается воровством’, *грабитель* ‘тот, кто занимается грабежом, грабит’, *мошенник* ‘нечестный человек; плут’, *террорист* ‘сторонник и участник актов индивидуального террора’, *подозреваемый* юрид. ‘лицо, предполагаемое в совершении преступления’ и под.: «*Слишком много убийц*», «*Добрый убийца*», «*Убийца с розами*»,

«Убийца поневоле», «Убийца где-то рядом», «Выходное пособие убийцы», «Прирождённые убийцы», «Невидимый убийца», «Марка убийцы», «Карточный шулер», «Непутёвые грабители», «Три вора», «Алиби старого вора», «В подворотне нас ждёт маньяк», «Террорист», «Захватчик», «Киллер», «Ошибка киллера», «Снайпер», «Дневной снайпер», «Ошибка хакера», «Биохакер», «Фальшивый отец», «Чистильщик», «Личное обаяние подозреваемого» и др.

41. Фильмонимы, в структуре которых представлены номинации жертва ‘тот, кто пострадал или погиб в результате какого-л. несчастья, стихийного бедствия, злого умысла, рокового стечения обстоятельств и т.п.’, **труп** ‘мёртвое тело человека или животного’ и под.: «Вторая жертва», «Шестая жертва», «По закону жертвы», «Труп на обочине», «Труп в багажнике», «Разыскивается труп», «Труп мёртвой невесты», «Трупы исчезают в полночь», «Дважды труп», «Утопленница», «Пропаавший без вести», «Исчезнувшие», «Потерянный ребенок», «Похищенная», «Похищенная невеста» и др.

42. Фильмонимы, в структуре которых представлены номинации орудий и средств преступления: «Выстрел», «Стрела-убийца», «Пуля на двоих», «Третья пуля», «Бомба», «Грабительский процент», «Кровавый аукцион», «Кровавая игра», «Когда отказали тормоза», «Однорукие бандиты» (ср. однорукий бандит ‘игровой автомат’) и др.

Таким образом, на основании проведённого анализа можно утверждать, что в структуре киноназваний детективного жанра используются разнообразные как в семантическом, так и в стилистическом отношении средства объективации семы ‘преступление’. В частности в структуре названий серий детективного фильма «След» представлены средства объективации семы ‘преступление’, которые относятся к общеупотребительным, обще книжным, специальным (юридическим), разговорным и даже жаргонным пластам лексики. При этом часть выделенных видовых лексико-семантических подгрупп при необходимости может быть объединена в более общие. Подавляющее большинство рассмотренных фильмонимов образованы по моделям нераспространённого и распространённого номинативных предложений. В тех случаях, когда структурно киноназвание, в составе которого с помощью разных средств реализуется сема ‘преступление’, совпадает с распространённым номинативным предложением, то уточняющие компоненты фильмонима конкретизируют его базовый, ядерный компонент за счёт таких семантических позиций, как «место», «объект», «характер, манера», «цель» и под. Часть из проанализированных фильмонимов детективного жанра создана с использованием различных форм языковой игры.

В рамках лексико-семантических групп фильмонимов, в структуре которых сема ‘преступление’ объективируется с помощью номинаций лица, могут быть выделены и описаны видовые семантические разновидности. Однако это должно стать предметом отдельного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захарова М. А. Апеллятивные номинации лица женского пола в составе фильмонимов детективного жанра в современном русском языке: структурно-семантические особенности / М. А. Захарова // Славистика: новые имена в науке : Сб. науч. трудов участников III Международной очно-заочной научно-практической конференции студентов и молодых учёных. — Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2019. — С. 51–54.
2. Захарова М. А. Типология отантропонимных однокомпонентных фильмонимов детективного жанра / М. А. Захарова // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». — Донецк : ДонНУ, 2020. — Вып. 12. — Т. Социально-гуманитарные науки. — Ч. 2. — С. 27–32.
3. Захарова М. А. Апеллятивные номинации лица мужского пола в составе фильмонимов детективного жанра в современном русском языке: структурно-семантические особенности / М. А. Захарова // Славистика: новые имена в науке : Сб. науч. трудов участников

- IV Международной очно-заочной научно-практической конференции студентов и молодых учёных. — Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2020. — С. 89–97.
4. Кныш Е. В. Наименование кинофильмов как объект ономастики / Е. В. Кныш // Актуальные вопросы русской ономастики : Сб. науч. тр. — Киев, 1988. — С. 106–111.
 5. Першина К. В. Русская идеонимия: «Весна на Заречной улице» / К. В. Першина // Логос ономастики. — 2008. — № 2. — С. 105–110.
 6. Першина К. В. Антропонимы в составе идеонимов (на материале русского языка) / К. В. Першина // Состояние и проблемы на болгарската ономастика. Т. 11. — Научен сборник. Материалы от международна научна конференция «Славянска и балканска ономастика», посветена на 70-годишнината от рождението на проф. ДФН Людвиг Селимски (Велико Търново, 25–26 септември 2009 г.). — Велико Търново : Университетско издателство «Св. св. Кирил и Методий», 2010. — С. 262–269.
 7. Першина К. В. «Дело было в Пенькове»: возникновение и взаимодействие фильмонима с речевой составляющей фильма / К. В. Першина // In Nominum Spatio: Материалы I Международных ономастических чтений имени Е. С. Отина (Донецк, 16–18 октября 2015 г.). — Донецк : Издание Фонда «Азбука», 2016. — С. 226–234.
 8. Першина К. В. Основы ономастики. Часть I : Учебно-методич. пособ. по спецкурсу «Основы ономастики» для студентов направления 45.03.01 «Филология» (профиль «Русский язык и литература») / К. В. Першина. — Донецк : ДонНУ, 2018. — 68 с.
 9. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Наука, 1988. — 192 с.
 10. Подымова Ю. Н. Названия фильмов в структурно-семантическом и функционально-прагматическом аспектах : Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю. Н. Подымова. — Майкоп, 2006. — 26 с.
 11. Саркисова Я. И. Типология однокомпонентных фильмонимов в современном русском языке (на материале названий отечественных фильмов и сериалов 2000–2015 гг.) / Я. И. Саркисова // Славистика: новые имена в науке : Сб. науч. трудов участников II Республиканской очно-заочной научно-практической конференции студентов и молодых учёных. — Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2018. — С. 183–185.
 12. Саркисова Я. И. Структурно-семантические особенности сложных номинаций лица в составе фильмонимов / Я. И. Саркисова // Чтения молодых учёных : Сб. науч. трудов V Республиканской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием, приуроченной к 70-летию Горловского института иностранных языков (г. Горловка, 11–12 апреля 2019 г.). — С. 343–344.
 13. Ярошенко Н. А. Структурно-семантические типы однословных отапельлятивных фильмонимов - номинаций лица в современном русском языке // Н. А. Ярошенко, Я. И. Саркисова // Актуальные проблемы изучения славянских языков : Сб. науч. трудов III Международной научной конференции памяти проф. Е. С. Отина (Донецк, ДонНУ, 13 апреля 2018 г.); отв. ред. доц. Н. А. Ярошенко. — Донецк : ДонНУ, 2018. — Вып. 4. — С. 186–191.
 14. Ярошенко Н. А. Сложные номинации лица в структуре фильмонимов: состав и основные модели (на материале названий русскоязычных фильмов и сериалов 1992–2019 годов) / Н. А. Ярошенко // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д. Филология и психология. — 2019. — № 1. — С. 69–79.
 15. Ярошенко Н. А. Ономастические модели сложных номинаций лица композитного типа в составе фильмонимов (на материале названий русскоязычных фильмов и сериалов 1992–2019 годов) / Н. А. Ярошенко // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д. Филология и психология. — № 3. — Донецк : ДонНУ, 2019. — С. 49–59.
 16. Ярошенко Н. А. Структурные типы фильмонимов детективного жанра в современном русском языке (на материале названий русскоязычных детективных фильмов и сериалов 1992–2019 годов) / Н. А. Ярошенко, М. А. Захарова // Язык и культура : Сб. науч. трудов V Республиканской очно-заочной научной конференции (с международным участием) (18 ноября 2019 г.). — Макеевка : ДонНАСА, 2019. — С. 185–186.
 17. Ярошенко Н. А. Отапельлятивные однокомпонентные фильмонимы детективного жанра: семантический и функциональный аспекты / Н. А. Ярошенко, М. А. Захарова // Актуальные проблемы изучения славянских языков : Сб. науч. трудов V Международной научной конференции памяти проф. Е. С. Отина (Донецк, ДонНУ, 13 апреля 2020 г.); отв. ред. доц. Н. А. Ярошенко. — Донецк : ДонНУ, 2020. — Вып. 6. — С. 72–77.

**THE MEANS OF OBJECTIFICATION THE SEMA 'THE CRIME' IN THE STRUCTURE OF
FILMONYMS OF DETECTIVE GENRE**

(on the material of the names of the series of the detective film «Trace»)

Annotation. The article is devoted to analysis of the means of objectification the sema 'the crime' in the structure of filmonyms of detective genre. The article deals with the names of the series of the detective film «Trace». The filmonyms had been classified according to formal and informative parameters. The producing bases filmonyms under analysis had been put up and described.

Keywords: onym, ideonym, filmonym, the structure of filmonym, producing base of title, structural and semantic models.

Alekseenko O. N.

Scientific adviser: Yaroshenko N. A. Candidate of Philology, Associate Professor

Donetsk National University

E-mail: o.alekseenko72@yandex.ru

nyaroshenko@yandex.ru

УДК 159.99

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ, РАБОТАЮЩИХ С
ЛИТЕРАТУРОЙ В БИБЛИОТЕКЕ**

Артюх А.А.

*Научный руководитель: Устинова Н.В., канд. психол. наук, доц.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Проводилось исследование, направленное на изучение индивидуально-психологических особенностей людей, регулярно посещающих библиотеку. Были выявлены различия в ценностных ориентациях, эмоциональной и мотивационной направленности между людьми, предпочитающими работу с литературой в библиотеке, регулярно читающими, но не посещающими библиотеку и не читающими литературные произведения.

Ключевые слова: психологические особенности читателя, ценностные ориентации, эмоциональная и мотивационная направленность личности.

Вступление. Литература представляет собой мощный фактор воздействия на психическую деятельность личности. Характер данного воздействия самый разнообразный - от кратковременной оптимизации эмоционального состояния до глубоких личностных переживаний, от стимулирования интеллектуальной активности до переосмысления системы мировоззренческих идей. К сожалению, в последнее время мы регулярно сталкиваемся с проблемой снижения читательской активности, а литература утрачивает свою популярность и востребованность в современном обществе [1]. Исследованием данной проблемы занимались многие ученые, в том числе: Рубакин Н.В. – создатель науки «Библиопсихология», он рассматривал чтение и использование книги в свете современного понимания процесса социальной коммуникации, информационной деятельности [2]. Такой же концепции придерживался Ловягин А.М., он выделил функциональную зависимость: автор - книга – читатель. Одной из идей в изучении психологии чтения, являются психологические основы литературного производства, которые исследовал Левидов Н.Д. Глубокий психотерапевтический и психокоррекционный потенциал художественной литературы высоко оценивается такими исследователями как Бурно М. Е., 1989; Алексейчик А. Е., 1985; Даниленко О. П., 1996, 2007; Коржова Е. Ю., 2004, 2006, 2009 и др.

Исследовать чтение и читателя в настоящее время стало труднее. Возможности читательского выбора увеличились, а время, отводимое на прочтение, напротив, сократилось. Остаются неясными факторы, влияющие на чтение, являющиеся «образующими» для читательских групп. В связи с этим спектр исследования охватывает часто лишь определенную группу, не учитывая при этом личностные характеристики разных групп читателей, например читающих в библиотеке и вне стен библиотеки.

Актуальность работы заключается в том, что исследование личностных особенностей читающих и не читающих людей, может помочь выявить качества личности, способствующие увеличению читательской активности. Опираясь на теоретический анализ литературы, для исследования были взяты такие индивидуально-психологические характеристики, как ценностные ориентации, эмоциональная и мотивационная направленность личности.

Основная часть. Методологической основой исследования являются труды в области изучения воздействия литературы на психическую деятельность личности (Н. В. Рубакин, Д. С. Лихачев, Н. Д. Левилов, Н. А. Логинова и др.)[3].

Исследование проводилось на базе КУ «Централизованная библиотечная система для взрослых г.Донецка». Выборку составили 90 человек. Из них 30 человек (20 женщин и 10 мужчин) регулярно посещающих библиотеку; 30 человек (18 женщин и 12 мужчин) регулярно читающих, но не посещающих библиотеку; 30 человек (8 женщин и 22 мужчины) не читающих литературные произведения. Возраст испытуемых от 20 до 55 лет. С целью выявления личностных особенностей испытуемых были использованы методики: «Ценностный опросник Ш. Шварца» [8], «Определение общей эмоциональной направленности личности» (ОЭН) по Б.И.Додонову [4], «Направленность личности» (ориентационная анкета Б. Басса) в адаптации Смекала-Кучера [6]. Для изучения особенностей и предпочтений читающих людей в рамках исследования была разработана анкета. Статистическая значимость различий проверялась с помощью Н-критерия Краскела-Уоллиса.

В ходе анализа читательских предпочтений с помощью анкетирования было выявлено, что люди, регулярно посещающие библиотеку, читают в большей степени для отдыха, преимущественно художественную литературу, а люди, регулярно читающие, но не посещающие библиотеку читают в основном для образования и самообразования.



Рис.1. Процентное распределение побуждений к чтению всех групп испытуемых.

Сравнительный анализ трёх групп по методике «Ценностный опросник Шварца» выявил, что для группы испытуемых, которые предпочитают работу с литературой в библиотеке, в большей степени характерны ценности: универсализм ($S=77$), что проявляется в ориентации на защищённость благосостояния всех людей и природы. Достижение ($S=62$) - испытуемые ориентированы на выражение осведомлённости

относительно социальных стандартов. Самостоятельность ($S=71$) - ценности ориентированы на оригинальность мышления и выбора методов воздействия в творчестве. Различия ценностей значимы на 5% уровне.

Для группы испытуемых, которые регулярно читают, но не посещают библиотеку, в большей степени характерны ценности: гедонизм ($S=70$) - ценности группы ориентированы на удовольствие или эмоциональное наслаждение. Власть ($S=72$) - группа ориентирована на достижение социального статуса. Безопасность ($S=72$) - для других индивидов и для личности, гармония, прочность социума и отношений. Она производна от базовых персональных и коллективных потребностей. Различия ценностей значимы на 5% уровне.

Для не читающих литературные произведения чаще характерны: гедонизм ($S=77$) - ценности группы ориентированы на удовольствие или эмоциональное наслаждение. Самостоятельность ($S=75$) - ценности ориентированы на оригинальность мышления и выбора методов воздействия в творчестве. Различия ценностей значимы на 5% уровне.

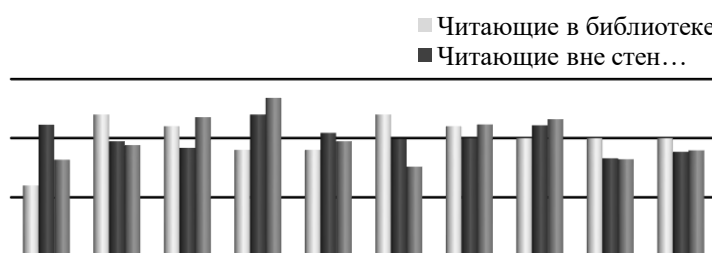


Рис.2. Сравнение ценностных ориентаций испытуемых исследуемых групп.

Сравнительный анализ трёх групп по методике «Определение общей эмоциональной направленности личности» по Додонову показывает различия в эмоциональной направленности испытуемых. Преобладающими эмоциями у людей, предпочитающих работу с литературой в библиотеке, стали: альтруистические эмоции ($S=6$) - проявляются в стремлении содействовать другим. Романтические эмоции ($S=6$) - проявляются во влечении ко всему необыкновенному. Гностические эмоции ($S=6$) - проявляются в потребности приобретения любой свежей информации. Эстетические эмоции ($S=6$) - проявляются в стремлении испытуемых быть в согласии с окружающими. Коммуникативные эмоции ($S=6$) - проявляются в реакции на удовлетворение или неудовлетворение стремления к эмоциональной близости. Выявленные различия значимы на 5% уровне.

У регулярно читающих, но не посещающих библиотеку преобладают: эстетические эмоции ($S=4$) - проявляются в стремлении испытуемых быть в согласии с окружающими. Романтические эмоции ($S=4$) - проявляются во влечении ко всему необыкновенному. Коммуникативные эмоции ($S=4$) - проявляются в реакции на удовлетворение или неудовлетворение стремления к эмоциональной близости. (различия значимы на 5% уровне). Различия выраженности практических эмоций значимы на 1% уровне.

В сравнении с двумя другими группами у испытуемых, которые не читают литературные произведения, эмоциональный диапазон меньше, у них наиболее выражены эмоции: гедонистические ($S=4$), проявляются в удовлетворении потребности в физическом и духовном уюте (различия не являются статистически значимыми). Коммуникативные эмоции ($S=3$) - проявляются в реакции на удовлетворение или неудовлетворение стремления к эмоциональной близости. Гностические эмоции ($S=3$) -

проявляются в потребности приобретения любой свежей информации (различия значимы 5% уровне).

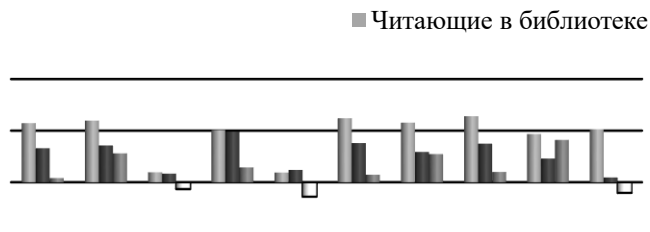


Рис.3. Сравнение испытуемых исследуемых групп по показателю «эмоциональная направленность»

Сравнительный анализ трёх групп по методике «Направленность личности» (ориентационная анкета Б. Басса) в адаптации Смекала-Кучера, демонстрирует различия в мотивационной направленности испытуемых, значимые на 5% уровне, а именно:

У группы читающих в библиотеке, преобладает направленность личности на задачу, что выражается в доминировании мотивов, порожаемых самой деятельностью и интересом к работе ($S=50$).

У регулярно читающих, но не посещающих библиотеку, преобладает направленность на взаимодействие – это проявляется, когда действия ориентируются необходимостью в общении, стремлением поддерживать хорошие взаимоотношения с коллегами ($S=47$).

У не читающих литературные произведения преобладает направленность на себя, что выражается в доминировании мотивов личного благополучия. Испытуемые в деятельности видят возможность удовлетворить собственные требования ($S=56$).

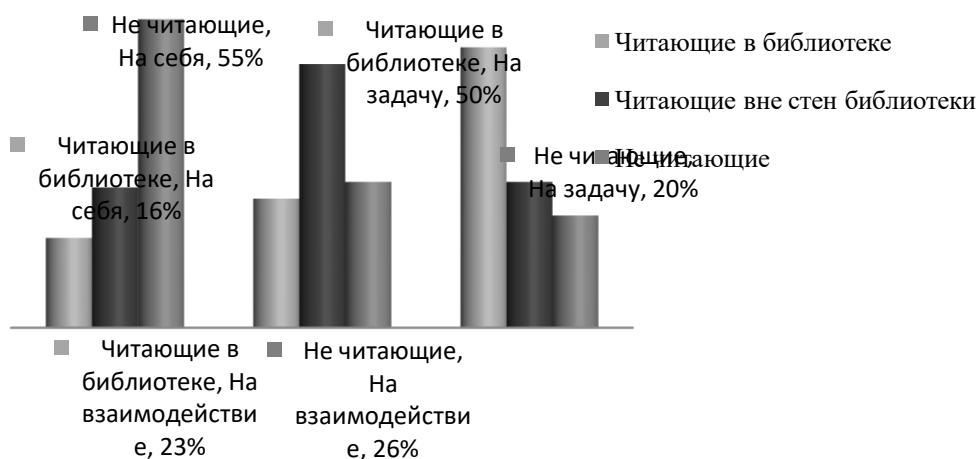


Рис.4. Сравнение результатов диагностики испытуемых исследуемых групп по показателю «направленность личности»

В результате проведенного исследования и обработки данных, были выявлены значимые различия в ценностных ориентациях, в эмоциональной и мотивационной направленности читающих и не читающих людей.

Исследование позволило составить портретное описание всех исследуемых групп:

1. Для испытуемых, предпочитающих работу с литературой в библиотеке, характерны:

- Ценностные ориентации: универсализм, достижение, традиции.

- Эмоциональная направленность: альтруистические, практические, гностические, романтические, эстетические и активные эмоции.

- У группы преобладает направленность личности на задачу.

2. Для испытуемых, которые регулярно читают, но не посещают библиотеку, характерны:

- Ценностные ориентации: гедонизм, власть, универсализм.

- Эмоциональная направленность практические, эстетические и альтруистические эмоции.

- У группы преобладает направленность на взаимодействие.

3. Для испытуемых, которые не читают литературные произведения, характерны:

- Ценностные ориентации: гедонизм, самостоятельность.

- Можно отметить, что у этой группы эмоциональный диапазон меньше, чем у представителей других групп, преобладают эмоции: гедонистические, коммуникативные, гностические.

- В большей степени выражена направленность на себя.

Выводы. Таким образом, можно сказать, что предпочтение чтения в целом, и чтения в библиотеке, в частности, связано с личностными особенностями людей, а именно, ценностными ориентациями, эмоциональной и мотивационной направленностью личности.

Практическое значение работы заключается в получении новых данных, говорящих о специфике личностных особенностей людей, регулярно посещающих библиотеку, регулярно читающих, но не посещающих библиотеку и не читающих литературные произведения, что может позволить сформировать рекомендации по развитию читательской активности.

Полученные данные можно применять в практической деятельности в библиотеке, учитывая портретное описание людей, которые читают вне стен библиотеки, следует комплектовать фонды библиотек популярной, научной литературой, добиваясь универсальности фонда. Проводя массовые мероприятия, расширять темы лекций, приглашать разных специалистов и студентов, формируя группы со схожими ценностными ориентациями. Что касается людей, не читающих литературные произведения, следует обратить внимание на их мотивационную направленность, эта группа в большей степени направлена на себя. Опираясь на полученные результаты, в библиотеке можно организовывать мероприятия по развитию личностных способностей, раскрывая книжный фонд по разным темам, тем самым пропагандируя чтение, привлекая читателей в библиотеку и вырабатывая привычку чтения у не читающих людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гудова М.Ю. Интернет-чтение как новая форма социальной организации чтения // Мир науки, культуры, образования. -2013. -№1 (38). -С. 237-240.
2. Благондежина Л. В. Эмоции и чувства. Психология: Учебник / Л.В. Благондежина. – М. 1956. – 581 с.
3. Бородин В.А. Психология чтения. -СПб., 1997. -78 с
4. Братусь Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте / Б.С. Братусь // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1980. – №2. – С. 3–12.
5. Даниленко О.И. Проявление системы ценностей личности в читательских предпочтениях // Семья в современном мире. – СПб, 2010. – С. 218-223.
6. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
7. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986.–223 с.
8. Рогов Е. Общая психология / Е. Рогов. – М.: Владос, 2004. – 448 с.
9. Сборник психологических тестов Часть I: Пособие / Сост. Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. – 155 с.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PEOPLE WORKING WITH LITERATURE IN THE LIBRARY

Annotation. A study was carried out aimed at studying the individual psychological characteristics of people who regularly visit the library. Differences in value orientations, emotional and motivational orientation were revealed between people who prefer to work with literature in the library, regularly read, but do not visit the library and do not read literary works.

Keywords: psychological characteristics of the reader, value orientations, emotional and motivational orientation of the personality.

Artyukh A.A.

Scientific adviser: Ustinova N.V. can. psychol. sciences

Donetsk National University

E-mail: artyukh98@inbox.ru

УДК-37.013:159

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Березина И.И.

*Научный руководитель: Ревуцкая И.В., ст. преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный институт»*

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы в современной психологии к вопросам семейного воспитания. Анализируются мнения различных отечественных и зарубежных ученых относительно влияния стилей родительского воспитания на формирование личности. Сущность проблемы сводится к тому, что главной целью воспитания детей в семье составляет всестороннее развитие личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Делается акцент на важности любви и уважении к ребенку в сочетании с требовательностью, что способствует благоприятному формированию его личности.

Ключевые слова: семья, стиль родительского воспитания, формирование личности, привязанность, дисгармоничные отношения.

В настоящее время вследствие глобализации, искажения ценностных ориентиров в мире, нивелирования института семьи, как скрепляющей ячейки общества, наметился ряд тревожных тенденций, свидетельствующих о кризисных явлениях в жизни граждан, затрагивающих как супружеские, так и детско-родительские отношения. Изменение демографической ситуации – падение рождаемости, преобладание суррогатного материнства, нестабильность политической и социально-экономической системы в мире приводит к трудностям личностного развития и, безусловно, сложностям в формировании личности ребенка.

Дисгармоничность системы семейного воспитания является достаточно распространенным симптомом дисфункции современной семьи, где актуальными показателями противоречивого родительского стиля воспитания следует считать рост случаев жестокого обращения с детьми.

В настоящее время в отечественной и зарубежной науке существует множество направлений, для которых семья является объектом исследования. В трудах А.Я. Варга, А.И. Захарова, А.Е. Личко, А.И. Спиваковской, Д.Б. Эльконина, Э.Г. Эйдемиллера и других ученых рассматриваются различные сферы детско-родительских отношений: особенности развития и воспитания ребенка; влияние детско-родительских отношений

на формирование личности ребенка; характер супружеских отношений и особенности личности ребенка, как результата семейных воздействий и т.д.

Как известно, личность человека формируется и развивается под воздействием многочисленных факторов: природных и общественных, внутренних и внешних, объективных и субъективных, стихийных и целенаправленных. Человек при этом выступает как объект и субъект собственного становления и совершенствования. С момента своего появления и до совершеннолетия на человека огромное влияние оказывает семья, первичный социальный институт, посредством которого ребенок познает окружающий мир.

Современная семья является сложным социальным образованием. В психолого-педагогической литературе семья представляется в различных аспектах: как социальный институт; социальная обусловленность; ячейка общества; малая группа людей, связанных между собой родством и ведением общего хозяйства; определенная устойчивая система взаимоотношений между близкими людьми (супруги, родители, дети и др.).

Важно понимать, что семейное воспитание отображается в процессе жизни – в близких отношениях, в делах и поступках, которые осуществляет ребенок. Из своих отношений к отцу и матери он усваивает первые обязанности перед обществом, приобщается к труду. Подчеркнем, что под влиянием семейных принципов и всего семейного уклада воспитывается твердость характера, гуманизм, патриотизм и другие важные качества личности. Именно в семье дети наблюдают и испытывают чувство любви к родителям и сами получают от них эту любовь и уважение.

Отметим, что в основе семейных отношений находится брак – легитимное признание обществом взаимоотношений мужчины и женщины, в котором могут рождаться дети. При этом родители несут ответственность за их физическое и духовное здоровье. Понятие «семья» рассматривается нами как совместная жизнедеятельность людей, связанных кровными или родственными связями, которые удовлетворяют свои специфические потребности.

Во многих научных трудах (Ю.И. Алешина, В.Н. Дружинин, С.В. Ковалев, Э.Г. Эйдемиллер и др.) отмечается, что семья является своеобразным индикатором, отражая изменения, которые происходят в обществе. Несмотря на некоторую зависимость от общества, она все же обладает самостоятельностью и относительной устойчивостью. Современная семья характеризуется своеобразным переходом от авторитарной к демократической системе отношений, когда все члены семьи равноправно участвуют в управлении семьей и принятии решений. Данная трансформация внутрисемейных отношений связана, на наш взгляд, с либерализацией общественных процессов и демократизацией государственной политики.

К. Ушинский, например, предлагает рассматривать семейное воспитание как целенаправленный процесс формирования «человека в человеке». Он настаивает на том, что воспитание, может и должно готовить человека к активной жизнедеятельности. Главными критериями в этом процессе он считает умственное развитие детей, их моральное совершенствование и физическое здоровье. Автор раскрывает отлительно новую позицию нравственного воспитания детей, смысл которой базируется не на строгом следовании установленным нормам и правилам, а в создании внутренней направленности человека [1].

Анализируя отношения между родителями и детьми, необходимо подчеркнуть, что в современной психолого-педагогической литературе содержание понятия «детско-родительские отношения» однозначно не определено. Так, в основе отечественной теории отношений (Л.И. Божович, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясичев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн) детско-родительские отношения рассматриваются как процесс и результат индивидуального отражения семейных связей. Они, в свою очередь,

детерминируют внешнюю и внутреннюю активность родителей и детей в их совместной деятельности. Многие ученые представляют детско-родительские отношения как «подструктуру семейных отношений», включающую в себя взаимосвязанные, но при этом неравнозначные отношения: родителей к ребенку – родительское отношение (материнское, отцовское) и отношение ребенка к родителям [1].

Некоторые современные ученые характеризуют параметры детско-родительских отношений следующим образом: характер эмоциональной связи: со стороны родителя и ребенка; мотивы воспитания; степень вовлеченности в отношения родителя и ребенка; удовлетворение потребностей ребенка; стиль общения и взаимодействия с ребенком; способ контроля; способы поощрения и подкрепления; степень устойчивости семейного воспитания [1, 2, 3, 4, 5].

Харлова О.Н., например, отмечает, что в контексте родительского воспитания реализуется сложная система отношений непосредственно родителя к ребенку: отношение к родительству, к родительской роли, к себе как к родителю, к воспитательной практике, к ребенку [2].

В исследованиях А.Я. Варга, А.И. Захарова, Д.И. Исаева наряду с понятием «родительская любовь» используется также термин «принятие» [3, 4].

Столин В.В. применяет параметр «эмоциональная близость», который используется им в контексте понимания степени эмоциональной дистанции между родителями и детьми [1].

О.А. Карабанова приводит ряд показателей, характеризующих эмоциональное отношение к ребенку: безусловное/условное эмоциональное принятие ребенка; амбивалентное эмоциональное отношение к ребенку; индифферентное отношение; скрытое/открытое эмоциональное отвержение ребенка [5].

По типологии Спиваковской А.С. родительская любовь включает в себя три показателя: симпатия-антипатия; уважение-презрение и близость-дальность [6].

Однако чаще всего практические психологи в своих изысканиях используют параметры отношений, предложенные Э.Г. Эйдемиллером и В.В. Юстицким. Они рассматривают шесть стилей семейного воспитания: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, жестокое обращение, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность, безнадзорность. По мнению авторов, стили родительского воспитания способствуют активизации изменений в характере личности ребенка и иллюстрируют их качество, какой из них в большей степени усиливает уже существующую акцентуацию [1].

Изучая современные научные источники относительно стилей семейного воспитания, отметим, что имеется достаточно широкий спектр их классификаций.

Так, американский психолог Дж. Болдуин выделяет два стиля родительского воспитания: демократический и контролирующий.

Демократический стиль, по его мнению, можно охарактеризовать: высоким уровнем общения между родителями и детьми; степенью участия детей в обсуждении семейных проблем; готовностью родителей прийти им на помощь, если нужно; верой в их успех; адекватным восприятием родителями.

Контролирующий стиль подразумевает значительное лимитирование поведения детей, при четком разъяснении им смысла ограничений, а также отсутствие разногласий между родителями и детьми по поводу наказания. При этом родители могут предъявлять детям требования жестко, последовательно и постоянно, а дети воспринимают эти требования как справедливые [1].

Диана Баумринд выделяет три различных по способу контроля и эмоциональной насыщенности стиля родительского отношения [7].

1. Авторитетные родители обладают инициативностью, достаточно общительны, способны контролировать своих детей, без необоснованных наказаний, развивают их

самостоятельность, устанавливают теплые и доверительные отношения с ними, в результате, дети социально адаптированы, уверены в себе, способны к самоконтролю, обладают высокой самооценкой.

2. Авторитарные родители чаще всего бывают раздражительными и конфликтными. Они требуют от детей неукоснительного подчинения, мало взаимодействуют с ними, игнорируют их интересы и мнения, вследствие чего дети замкнуты, боязливы и раздражительны.

3. Либеральные родители бывают непоследовательными и импульсивными. Они практически не контролируют своих детей, демонстрируя, таким образом, им свою безграничную любовь, что приводит к их непослушанию и агрессивности. Иногда дети из таких семей могут стать решительными и творческими людьми.

Э. Маккоби и Дж. Мартин (коллеги Д. Баумринд) добавили к вышеуказанной типологии еще один параметр – безразличные родители. Это, как правило, родители, которые индифферентно относятся к своим детям, не устанавливают для них практически никаких ограничений, закрыты для общения, что зачастую может приводить к девиантному поведению.

Согласно фактору распределения ролей власти-подчинения и уровня конфронтации во взаимодействии родителей и детей А.П. Петровский акцентируется на пяти типах семейных отношений: диктат, опека, конфронтация, мирное сосуществование на основе невмешательства и сотрудничество [8].

А.И. Захаров предлагает свои типы семейных отношений [4]:

1. Степень интенсивности эмоционального взаимодействия родителей и детей (может выражаться в гиперопеке, опеке, принятии/непринятии).

2. Показатель контроля допускает разрешительный, допускающий, ситуативный, ограничительный типы семейного воспитания.

3. Параметр последовательности.

4. Фактор эмоциональной насыщенности демонстрирует представление о стабильности и характере эмоциональной атмосферы в семье.

5. Анализ тревожности в детско-родительских взаимоотношениях.

Некоторые исследователи (В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев) доказывают, что система деструктивного воспитания в семье может приводить к различным психоневрологическим состояниям детей. Они предлагают три типа воспитания: отвергающее воспитание или неприятие; гиперсоциализирующее; эгоцентрическое [1].

В научных трудах А.И. Захарова, касающихся детско-родительских отношений, аргументированно, на наш взгляд, представлена точка зрения, согласно которой стиль воспитания передается из поколения в поколение. Родители в отношении своих детей используют стиль воспитания, свойственный их собственному детству, повторяя стиль своих родителей. Согласно автору, отношение к ребенку в значительной степени зависит и от удовлетворенности родителей своими супружескими отношениями [4].

Так, А.Я. Варга, к примеру, в своих исследованиях акцентирует, что супружеский конфликт чаще всего оказывает непосредственное влияние и на детско-родительские отношения [3]. В подобной ситуации ребенок может использоваться родителями для вымещения негативных чувств друг к другу. Дисгармоничные детско-родительские отношения, переживания детства, по мнению И.М. Марковской, Л.И. Вассермана, Е.О. Смирновой, О.А. Карабановой, могут стать предпосылками возникновения личностных деформаций, условиями формирования способов реагирования и преодоления различных социально-психологических трудностей ребенком [1; 5].

Таким образом, рассматривая семью и стили родительского воспитания как один из основных факторов развития ребенка, следует отметить, что в современных научных трудах насчитывается достаточно большое количество концептуальных подходов к процессу формированию личности. Отечественная психология и педагогика признают

значимость влияния на развитие личности как биологических, так и социальных факторов при активной позиции самой личности.

Так, например, Б.Г. Ананьев обозначает сущность человеческого развития обусловленным взаимодействием следующих критериев: наследственностью, средой, воспитанием, практической деятельностью человека [9].

Л.С. Выготский полагает, что развитие личности – это сложный процесс. Он осуществляется последовательно от стадии к стадии с первого момента жизни ребенка не только по биологическим законам адаптации организма к среде, а и под действием системы обучения, заданной исторически складывающимся конкретным типом культуры [10].

На наш взгляд, в контексте факторов, влияющих на становление человека, привлекательной является и позиция Й. Щванцара, по мнению которого личность детерминируется в основном тремя параметрами: наследственность, социальная среда, воспитание [1, 7].

Необходимо подчеркнуть, воспитание ребенка в семье, прежде всего, зависит от ее потенциала, который состоит из: материально-бытовых условий, педагогической культуры родителей, семейных обычаев и традиций, эмоционально-волевого климата. Мы согласны с мнением многих авторитетных ученых, что родители в жизни ребенка играют важную роль, поскольку они подают пример поведения. Ведь дети, как правило, стремятся быть похожими на мать и отца. И если родители осознают, что именно от них зависит формирование личности ребенка, то они ведут себя так, что все их поступки в целом способствуют развитию у ребенка тех качеств и такого понимания человеческих ценностей, которые они хотят ему передать. Такой процесс воспитания можно считать вполне сознательным, так как постоянный контроль за своим поведением, за отношением к другим людям, внимание к организации семейной жизни позволяет воспитывать детей в наиболее благоприятных условиях, способствующих их позитивной социализации [11].

При гармоничном стиле семейного воспитания, как показывает практика, формируется гармоничный тип личности. Ребенок в такой семье воспитывается в теплой и дружественной атмосфере.

В семьях с нарушением процесса воспитания наблюдаются разного рода явления, которые затрудняют гармоничное развитие ребенка. Родительская позиция, на наш взгляд, оказывает влияние на поведение ребенка в семье. Когда его отталкивают и отвергают, он ощущает себя ненужным и лишним. Иногда, чтобы как-то привлечь внимание родителей дети плохо учатся, нарушают правила поведения в школе, грубят старшим. Подобное поведение помогает им стать центром родительского внимания.

Как правило, в таких семьях отсутствует хоть какая-то программа воспитания: родители не задумываются о том, что нужно ребенку, не интересуются его наклонностями, не понимают его возрастных особенностей, не умеют объективно охарактеризовать его, часто ограничивают свое участие в его жизни только удовлетворением первичных потребностей. У таких родителей наблюдается также тенденция создавать комфортные условия, прежде всего, для себя.

Известно, что для гармоничного развития личности необходима комплексная просветительская работа различных образовательных институтов с семьями, где встречаются деструктивные стили воспитания ребенка. На современном этапе развития общества существует достаточно большой спектр методов воспитания, способствующих гармоничному развитию ребенка. Однако важно понимать, что только любовь и уважение к ребенку в сочетании с требовательностью будут способствовать правильному формированию его личности.

Обобщая все вышесказанное, можем констатировать, что семейное воспитание, как любой организованный процесс подразумевает определенную целеустремленность и

постановку конкретных задач. Основной задачей воспитания детей в семье является гармоничное развитие личности, включающее в себя духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Отечественные и зарубежные психологи, исследуя особенности воспитания в различных семьях, сделали вывод, что формирование личности детей во многом зависит от стиля общения и взаимодействия в их семье и самоотношение ребенка до определенного периода является отражением отношения к нему взрослых, и, прежде всего, родителей. Ребенок усваивает ценности, критерии оценок и самооценок, нормы, которыми снабжают его родители и по которым он начинает оценивать себя сам, а также образ себя как обладающего теми или иными чертами и качествами. Вместе с тем восприятие ребенка как личности, формирует одновременно и его позицию в семье как полноправного члена, к правам и потребностям которого относятся уважительно.

Таким образом, изучение научной литературы свидетельствует о том, что семья оказывает большое влияние на становление личности ребенка, также позволяет констатировать, что наиболее существенными характеристиками детско-родительских отношений можно назвать: степень удовлетворенности родителями своими супружескими отношениями и насколько качественным является уровень их взаимоотношений, а также стиль родительского воспитания.

Перспективой дальнейшего рассмотрения проблемы является эмпирическое исследование детско-родительских отношений в современном обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер. – 2006. – 76 с.
2. Харлова, О.Н. Семейные отношения и их влияние на формирование личности ребенка / О.Н. Харлова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. – С. 279-283.
3. Варга, А.Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции / А.Я. Варга // Вести. МГУ. – 1985. – № 4. – С. 32-38.
4. Захаров, А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей / А.И. Захаров // Вопросы психологии. – 2012. – № 1. – 59 с.
5. Карабанова, О.А. В поисках оптимального стиля родительского воспитания / О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 3 (35). – С. 71-79.
6. Спиваковская, А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций / А.С. Спиваковская. – М.: Просвещение, 1981. – 115 с.
7. Кузьмишина, Т.Л. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т.Л. Кузьмишина, Е.С. Амелина, А.А. Пермякова, Е.А. Хохлова // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 1. – С. 16-25.
8. Петровский, А.В. Дети и тактика семейного воспитания / А. В. Петровский. – М.: Знание, 2011. – 96с.
9. Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б.Г. Ананьев. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
10. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз. – 2004. – 360 с.
11. Прокопьева, Ю.П. Роль семьи в воспитании ребёнка / Ю.П. Прокопьева, М.М. Прокопьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 26. – С. 257-258. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770766.htm> (Дата обращения 01.02.2021).

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE FORMATION OF THE CHILD'S PERSONALITY: THEORETICAL ASPECTS OF MODERN PSYCHOLOGY

Abstract. The article discusses theoretical approaches in modern psychology to the issues of family education. The opinions of various domestic and foreign scientists regarding the influence of parenting styles on personality formation are analyzed. The essence of the problem boils down to the fact that the main goal of raising children in a family is the all-round development of the personality, combining spiritual wealth, moral purity and physical perfection. The emphasis is placed on the importance of love and respect for the child, combined with exactingness, which contributes to the favorable formation of his personality.

Keywords: family, parenting style, personality formation, attachment, disharmonious relationships,

Berezina I.

Scientific adviser: Revutskaya I.V., Ph.D, s. 2ecturer

«Donetsk National Institute» Donetsk

E-mail: *irisha_berezina@mail.ua*

УДК 159.96

ПРОБЛЕМА СТРАХА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ

Бондаренко Т.А.

*Научный руководитель: Фархутдинова Ю. Н., к. п. н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе представлен анализ понятия «страх» как психологического явления. Рассмотрены виды, причины, формы и особенности страха. Обобщены взгляды зарубежных и отечественных ученых на данное психическое состояние.

Ключевые слова: страх, причины страха, виды страха, формы страха.

Интерес к теме страхов не исчезает на протяжении десятилетий, поскольку страх значительно влияет на личность и социальную жизнь человека. С одной стороны, он является важным механизмом защиты организма или психики в опасных обстоятельствах или условиях потенциальной угрозы. С другой стороны, страх рассматривается как эмоциональное состояние, которое может иметь тормозящее действие на работу нервной системы, блокируя активность и препятствуя развитию личности, особенно в тех ситуациях, когда страх подавляет другие чувства и эмоции.

Психологам в своей работе часто приходится сталкиваться с теми или иными проявлениями страхов, поэтому важно иметь глубокие знания и широкие представления об этом явлении. Ценность данной статьи заключается в рассмотрении актуальной проблемы этиологии страха, изучении точек зрения зарубежных и отечественных ученых на содержание понятия «страх» и обобщении изученной информации.

Проблема страха рассмотрена как в зарубежных исследованиях (Л. Берковиц, Дж. Боулби, К. Изард, Дж. Селли, З. Фрейд, С. Холл и др.), так и в отечественных работах (А.И. Захаров, Е.П. Ильин, С.Ю. Мамонтов, Д.В. Ольшанский, Ю.М. Орлов, Ю.В. Щербатых и др.).

Понятие страх является в определенной мере субъективным эмоциональным состоянием, что несколько усложняет его точное определение. В работах зарубежных и отечественных ученых обычно внимание уделяется не самой формулировке, а классификации, причинам, проявлениям или влиянию страха на личность и общество. Он описывается неотрывно от обстоятельств, ситуации или последствий, что создает определенные трудности в вычленении и анализе понятия из различных источников.

В толковом словаре В.И. Даля, страх описывается как внутреннее эмоциональное состояние, характеризующееся боязнью, тревожностью, испугом, опасениями, основанием которых является реальная или воображаемая опасность или угроза [1].

Согласно определению из психологического словаря, составленного А. В. Петровским и М. Г. Ярошевским, страхом называется эмоция, которую ощущает человек в ответ на физическую опасность или угрозу его нормальному существованию как члена социума. Также отмечается, что, в отличие от многих других негативных переживаний, вызываемых реальными ситуациями и воздействиями, например болью или агрессией, страх возникает как предугадывание и прогноз возможных неблагоприятных событий [2].

Оксфордский толковый словарь по психологии определяет страх как эмоциональное состояние, возникающее в ситуации опасности или при воздействии вредных стимулов, а также при их предвосхищении. Страх чаще всего проявляется в сильном эмоциональном возбуждении и желании атаковать опасный объект или бежать от него [3].

Е.П. Ильин в своей работе «Психология страха» дает страху следующее определение: «страх – это эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия» [4, с. 20]. Давая характеристику этому эмоциональному состоянию, автор отмечает, что, несмотря на существование явных признаков, по которым можно определить, что человек испытывает страх (слезы, дезориентация, ужас, оцепенение), есть также косвенные сигналы (замкнутость и робость в общении, отказ посещать определенные места, подниматься на высоту, смотреть фильмы или читать что-либо о пугающем объекте).

Е.П. Ильин указывает на то, что у человека, испытывающего страх, меняется поведение. Обычно наблюдается одна из двух возможных реакций: торможение нервных процессов (замирание, дрожь, сосредоточение, отстраненность и пассивность, угнетение активности психики) или их возбуждение (повышенное физическое возбуждение, говорливость, отвлекаемость внимания и др.). Также, помимо настороженности по отношению к объекту опасности, может возникать стремление изучить этот объект. Например, у человека, испытывающего страх, появляется потребность в контакте с другим человеком, находящимся рядом, если ему кажется, что он может защитить его от опасности.

Следует отметить, что в период страха у человека происходит торможение работы всех психических процессов. Внимание и восприятие сужаются до одного или нескольких объектов, перемещаясь на второстепенные детали, мышление становится ригидным и замедленным, ухудшается память. Субъективно страх ощущается как неуверенность, ненадежность положения, предчувствие негативных событий, тревога.

Несмотря на некоторые различия в формулировках, все предложенные выше определения позволяют нам сделать вывод, что страх – это эмоциональное состояние, переживаемое в ситуации реальной или мнимой опасности и характеризующееся эмоциональным возбуждением и сильными переживаниями.

Немаловажным является вопрос о рассмотрении причин страха. Причины страха можно разделить на 4 группы [5]:

1. Врожденные причины. Дж. Боулби выделял для этой группы два вида стимулов: природные (боль, незнакомая обстановка, одиночество, высота, внезапное изменение стимула) и производные (животные, темнота, незнакомые люди).

2. Культурно обусловленные причины. Данная группа причин может вызывать как страхи, характерные для определенного сообщества, жителей одного региона, страны (например, чувство беспокойства и дезориентация в ответ на сигнал тревоги), так и индивидуальные страхи конкретного человека (например, специфическая негативная реакция на резкие движения или повышенный голос у детей и взрослых, столкнувшихся с домашним насилием).

3. Особенности работы когнитивных процессов. К данной группе относятся наиболее общие возможные причины страха (например, работа памяти, мышления и воображения при контакте с потенциально опасным стимулом активирует прогнозирование опасной ситуации и, как следствие, возникает чувство страха). К этой же группе относятся некоторые особенности работы нервной деятельности (например, человек со слабым типом нервной системы с повышенной эмоциональной чувствительностью будет более часто испытывать эмоцию страха).

4. Влечение и гомеостатические процессы. Данная группа относится к наименее частым причинам страхов. Влечение может стать причиной возникновения различных негативных эмоций, в том числе и страха (например, в обстоятельствах, когда его уровень увеличивается настолько, что возникает дефицит желаемого).

Психолог З. Фрейд, рассуждая о генезисе страха, писал, что он может быть вызван двумя причинами: как внешними обстоятельствами, так и внутренними переживаниями. Он разделял реальную и невротическую тревожность [6].

Таким образом, обобщая данные о причинах страха, мы видим, что они могут быть природными (характерными для абсолютного большинства людей, не зависящими от социальных и культурных обстоятельств), культурными, когнитивными (связанными с работой нервной системы) и обусловленными неудовлетворенным влечением.

Следует отметить, что существует большое количество классификаций страхов, основанных на различных подходах. Среди них выделим классификацию О.А. Черниковой, которая определяет такие формы страха как робость, тревожность, боязнь, испуг, опасение, неуверенность, растерянность, ужас и паническое состояние. Основанием данного подхода являются различия в интенсивности, в то время как качественных отличий между формами страха автор не описывает [7].

Ф. Риман в своей классификации использует другой подход. Он выделил 4 основных формы страха, основываясь на причинах их возникновения, которыми автор считал базовые тенденции и потребности, определяющие психическую и социальную жизнь человека:

1. Страх перед утратой собственного «Я», самоотвержением, зависимость от общества и его нужд, вызванный необходимостью стать частью общества, подчиниться требованиям и мнению большинства.

2. Страх перед отделением от общества, самостоятельностью, и, как следствие, изоляцией и одиночеством, вызванный потребностью в индивидуализации, самореализации и самостоятельности.

3. Страх перед несвободой и ограничениями, вызванный необходимостью в поддержании стабильности и соблюдении правил, причиной которого является стремление к переменам, развитию и активности.

4. Страх перед изменениями, неуверенность в будущем, вызванный необходимостью в порядке, неизменности и стабильности [8].

Исследователь А.И. Захаров делит страхи на ситуационные (природные) и социальные (личностные). К природным страхам относятся страхи, вызванные инстинктом сохранения: страх смерти, темноты, глубины, высоты, животных, движущегося транспорта, стихийных бедствий, замкнутых пространств и т.д. Ко второй группе страхов относятся страхи, связанные с индивидуальными чертами человека, например, мнительностью, подозрительностью, а также страхи, связанные с социальными отношениями, например, страх осуждения со стороны других людей, страх наказания, страх не выполнить задание, страх опоздать и т.д. [4; 7].

Похожая классификация предложена В.Е. Цыбульским и С.А. Торлецким. В ней, к природным и социальным страхам добавляется еще одна группа – мистические страхи (страх призраков, духов, будущего, порчи, сглаза, страхи перед высшими силами, страх смерти и того, что будет после смерти) [9].

К этому же подходу можно отнести классификацию С.Ю. Мамонтова, который делит страхи на следующие группы:

1. Экзистенциальные страхи (страх смерти, одиночества, бессмысленности жизни, нищеты).

2. Страхи, связанные с самореализацией (страх неудачи, страх показаться недостаточно квалифицированным, интеллектуальным, страх быть хуже другим, страх проиграть в соревновании и т.д.).

3. Фобии и вызываемые ими приступы паники.

4. Социальные страхи (страх отвержения, страх потери, страх необходимости самостоятельно принимать решения, страх перед выражением эмоций и мыслей, страх перед авторитарными личностями [10].

Таким образом, анализируя различные классификации страхов можно констатировать, что они основаны на выделении различных критериев. Одни классификации выделяют в качестве основного критерия интенсивность страха, другие – причины его формирования, третьи – сферы, в которых проявляются страхи. Можно также констатировать, что многие из перечисленных классификаций выделяют два вида страхов – природный и социальный, а также включают третью группу, которая вызвана внутренними переживаниями (связана с личностными особенностями, мировоззрением личности и экзистенциальной стороной жизни).

Исходя из всего вышесказанного, видно, что страх является эмоциональным состоянием человека, возникающим в ответ на реальную или воображаемую угрозу, характеризуется эмоциональным возбуждением, торможением познавательных процессов и растерянностью. Причины страха могут быть с одной стороны врожденными, с другой стороны обусловленными культурой, индивидуальным развитием личности, особенностями работы когнитивных процессов или вызванными неудовлетворенными потребностями. Говоря о классификациях страха, можно заключить, что их содержание зависит от подхода, который использует конкретный автор.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 2720 с.
2. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера. — М.: Вече, АСТ, 2002.
4. Ильин Е.П. Психология страха: учебно-методическое пособие / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2017. — 352 с.
5. Щербатая М. В. Основные причины возникновения детских страхов// Novainfo, 2017. – №68-1.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – М.: Азбука, 2015. – 480 с.
7. Астахова И. Страхи и фобии в структуре явлений «тревожного ряда» личности // Мир (модернизация. Инновации. Развитие). 2012. – 3(1(9)):115-117.
8. Акопян Л. С. Новый подход к классификации страхов // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. – №4-6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyy-podhod-k-klassifikatsii-strahov> (дата обращения: 06.02.2021).
9. Цыбульский В.Е., Торлецкий С.А. День страха / В. Е. Цыбульский – М.: КСП+, 2003. – 352 с.
10. Мамонтов С.Ю. Страхи. Способы преодоления / С. Ю. Мамонтов. – СПб.: Питер, 2002. – 128 с.

THE PROBLEM OF FEAR AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Annotation. This paper presents an analysis of the concept of "fear" as a psychological phenomenon. The types, causes, forms and features of fear are considered. The views of foreign and domestic scientists on this mental state are summarized.

Key words: fear, causes of fear, types of fear, forms of fear.

Bondarenko T.A.

Scientific adviser: Farkhutdinova Yu.N. Ph.D., associate professor

Donetsk National University

E-mail: taniaa.vaasll@gmail.com

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бухтиярова М.Л.

*Научный руководитель: Ревуцкая И.В., старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе изучены теоретико–методологические основы по вопросу генезиса воображения у детей дошкольного возраста; проведено исследование развития воображения старших дошкольников посредством специально подобранного инструментария; разработана программа "Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста методами Арт-терапии" и экспериментально проверена ее эффективность.

Ключевые слова: развитие воображения, дети старшего дошкольного возраста, методы Арт-терапии.

Никогда ещё изменения в жизни общества, и отдельно взятого индивида не происходили столь стремительно! Меняются моральные нормы, взаимоотношения между людьми, семейные традиции, образовательные стандарты. На современного человека обрушивается огромный поток информации, ускоряется ритм жизни. Под влиянием современных технологий человек переходит от стадии «высокой емкости» запоминания информации к стадии «высокой эффективности».

Именно воображение - способность креативно видеть вещи и то, как они взаимодействуют и влияют друг на друга, порождает альтернативный взгляд на мир, способствует прогрессу в науке, технологиях, двигает жизнь вперед.

В психологии все чаще поднимается вопрос о том, что именно воображение является пусковым механизмом, влияющим на интеллектуальную, эмоциональную, научную, технологическую и социальную сферы человека [1; 2].

Проблему воображения в психологии исследовали такие учёные, как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, К. Изард, В.И. Моросанова, А.А. Налчаджян, А.В. Петровский, Н.Т. Рожков, С.Л. Рубинштейн и другие.

Воображение не только позволяет создать что-либо новое, но играет важную роль в планировании человеком своей деятельности. Задумывает ли автор написать произведение, кулинар – приготовить блюдо, руководитель – составить отчет, без воображения осуществить данную деятельность будет невозможно.

С.Л. Рубинштейн [2] говорил о ценности воображения, которая, по его словам, стоит в том, что люди не только созерцают и познают, но и изменяют мир, преобразуя его. Для того чтобы преобразовывать действительность на практике, нужно уметь преобразовывать ее мысленно. Эту потребность и удовлетворяет воображение.

Воображение – это познавательный психический процесс, процесс создания человеком новых образов на основе прошлого опыта. Процесс создания образа проходит в 2 этапа. На первом этапе происходит расчленение полученных впечатлений и образов на части (диссоциация), а затем данные части могут быть поставлены в новые сочетания и связи (ассоциация).

Интенсивно развиваться воображение начинает в дошкольный период. К концу данного возрастного этапа воображение приобретает произвольный характер, предполагая создание замысла, его планирование и реализацию на практике. Дети дошкольного возраста осваивают приемы и средства создания образов; воображение переходит во внутренний план, отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов [3].

Именно поэтому взрослым важно создавать оптимальные условия для развития воображения и творческого потенциала ребенка. И использовать для этого следует доступные и эффективные методы. Рассмотрим их более детально.

Л.С. Выготский считал, что одним из базовых приемов развития воображения, а вместе с ним мышления, внимания, памяти и других, связанных с ним психических процессов, является игровая деятельность [4]. В процессе игры воображение приобретает произвольный характер. Особенно эффективно воображение развивается в процессе сюжетно-ролевых игр. Именно в моделировании различных игровых ситуаций ребенок осваивает и преобразует действительность. Д. В. Винникотт и А. Жатсель упоминают, что при формировании и развитии воображения в дошкольном возрасте необходимо учитывать переходное пространство или переходный предмет воображения в пространстве, которым может быть какое-нибудь слово, звук или музыкальная фраза [5]. Предметы-заместители позволяют активизировать творческое мышление и способность ребенка переносить свойства знакомых предметов в новые ситуации, искать нестандартные решения и пути для дальнейшего развития сюжета.

Н.П. Сакулина [6] считает художественное творчество (рисование, аппликация, лепка) одним из основных методов развития воображения в дошкольном детстве. Изобразительная деятельность, как и игра, помогает ребенку освоить его социальное окружение, мир, в котором он живет. Ребенок дошкольного возраста постепенно уходит от простого подражания действиям взрослых с карандашами, его движения становятся все четче и более обдуманными. В процессе изобразительной деятельности постепенно развиваются не только навыки рисования, лепки, аппликации, но и способность представлять конечное произведение в уме, а также моделировать новые изображения посредством изменения или добавления новых элементов [7].

Широко используется для развития воображения конструирование. В процессе целенаправленного осуществления задуманного у ребенка развиваются очень важные качества воображения: произвольность, креативность, устойчивость, широта.

Эффективным методом развития воображения в дошкольном возрасте является сказка. Литературные произведения учат детей различать вымысел и реальность, преподносят многогранные образы своих героев, оставляя простор воображению и фантазии. Воспринимая сказочный сюжет, ребенок пополняет и активизирует свой жизненный опыт. В процессе обыгрывания волшебного рассказа открывается простор для творческого мышления, развития речи, памяти, воображения.

В русле рассмотренных форм развития воображения у детей дошкольного возраста незаменимым средством является Арт-терапия, которая содержит в своем арсенале доступные, разнообразные методы и приемы, активизирующие внутренние ресурсы ребенка.

Л.А. Аметова, Л.Д. Лебедева, М.Ю. Алексеева, Л.А. Белозерова в своих исследованиях показывают, что Арт-терапия помогает развивать психоэмоциональную сферу ребёнка, находить новые решения и способы деятельности.

Прежде чем говорить о целесообразности и правомерности использования арт-терапевтических методов в работе с детьми дошкольного возраста необходимо уточнить, что под Арт-терапией принято понимать совокупность психологических методов воздействия применяемых в контексте различных видов деятельности: изобразительной, игровой деятельности, конструировании, использовании литературных произведений, музыки и других видов творчества.

С учетом широких возможностей арт-терапевтических методов нами была разработана программа «Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста методами Арт-терапии», которая включила в себя доступные и эффективные формы работы с дошкольниками.

В теоретическую основу программы легли работы Л.С. Выготского [4], В.Т. Кудрявцева [1], О.М. Дьяченко [3], Т.С. Комаровой [7], Н.П. Сакулиной [6].

Программа включила в себя информационную справку, план занятий с использованием методов Арт-терапии, 20 конспектов занятий длительностью 20 минут, а также рекомендации по развитию воображения для педагогов дошкольных образовательных организаций. Структура занятий содержит игровые приемы, изобразительную деятельность, конструирование и работу с художественными произведениями.

С учетом значения игровой деятельности для развития воображения у дошкольников в структуру занятий включены различные виды игр: «Какой формы предмет?», «На что похоже?», «Продолжи предложение», «Вообрази героя», «Изобрази животное», «Приключения на острове», «Космическое путешествие» и т.д.

Принимая во внимание значения художественной деятельности для развития воображения дошкольников были включены такие задания, как «Преврати фигуру», «Кляксы, кляксы», «Волшебники», «Необитаемый остров», «Утро в лесу», «Волшебное дерево», «О чем рассказала музыка» и т.д.

С целью развития произвольности, креативности, устойчивости, широты воображения, использовался метод конструирования, который включил такие задания, как «Волшебный дом», «Космическая ракета» и др.

Также включены занятия, посвященные миру литературных произведений. Детям предлагается вспомнить прочитанные сказки, превратиться в их героев или изменить ход сюжета на свое усмотрение с помощью таких упражнений, как «Закончи сказку», «Спаси колобка», «Угадай героев сказки» и т.д.

Программа «Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста методами Арт-терапии» была экспериментально апробирована. В эксперименте принимали участие 34 воспитанника старшей группы Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Ясли-сад комбинированного типа № 125 города Донецка». Средний возраст детей составил 5 лет, 8 месяцев. Для изучения уровня развития воображения был подобран следующий психодиагностический инструментарий:

- изучение способности создавать оригинальные образы (методика «Дорисуй фигуру» О. М. Дьяченко;
- изучение способности переноса свойств знакомого предмета в новую ситуацию (методика «Как спасти зайку» В. Синельникова, В. Кудрявцева;
- изучение проявления фантазии как формы воображения (методика «Скульптура», Е.И. Рогов, «Настольная книга практического психолога»).

На основании результатов констатирующего эксперимента были выделены дети с низкими показателями уровня развития воображения. На этапе формирующего эксперимента, учитывая небольшой объем выборки, использовался стратометрический метод для распределения респондентов на 2 группы – экспериментальная (А) и контрольная (Б). Учтен критерий эквивалентности групп: в группе А и группе Б одинаковое количество человек обоих полов (8 девочек, 4 мальчика – в каждой группе). До внедрения развивающей программы, дети имели низкий уровень способности создавать оригинальные образы, переносить свойства знакомого предмета в новую ситуацию и проявлять фантазию как форму воображения.

На протяжении 3 месяцев, в экспериментальной группе проводились развивающие занятия 2 раза в неделю.

Важно отметить, что в процессе занятий дети проявляли заинтересованность и активность, с удовольствием выполняли предложенные задания. Постепенно активизировался творческий потенциал участников, их способности к изобразительной деятельности и словесному творчеству.

По окончании цикла занятий был организован контрольный эксперимент с использованием того же психодиагностического инструментария, что и на этапе констатирующего эксперимента. Для сравнения результатов констатирующего и контрольного исследования уровня развития воображения в экспериментальной группе А и контрольной группе Б по всем методикам использовался Т-критерий Стьюдента. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели развития свойств воображения экспериментальной группы А и контрольной группы Б до и после формирующего эксперимента

Свойства воображения	Группа	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента	$t_{Эмп}$ в КГ и ЕГ	Pd
Способность создавать оригинальные образы	А	$1,0^1 \pm 0^2$	$2,08^1 \pm 2,91^2$	5,1	$p \geq 0,01$
	Б	$1,17 \pm 0,68$	$1,17 \pm 1,66$	1,5	$p \leq 0,05$
Способность переноса свойств знакомого предмета в новую ситуацию	А	$1,08 \pm 0$	$2,42 \pm 0,33$	6,2	$p \geq 0,01$
	Б	$1,00 \pm 0,01$	$1,25 \pm 0,66$	1	$p \leq 0,05$
Проявление фантазии как формы воображения	А	$3,5 \pm 2,25$	$6,92 \pm 4,3$	6,3	$p \geq 0,01$
	Б	$3,5 \pm 2,25$	$3,75 \pm 5,06$	0	$p \leq 0,05$

Условные обозначения и пояснения:

1. Среднее арифметическое значение показателей в экспериментальной и контрольной группах до и после проведения формирующего эксперимента.
2. Стандартное отклонение показателей в экспериментальной и контрольной группах до и после проведения формирующего эксперимента.
3. $t_{Эмп}$ – результат.
4. Pd – вероятность ложного суждения о различии сравниваемых средних показателей рассчитывалось на уровне 0,05 и 0,01.

Анализ результатов выявил положительную динамику развития воображения в экспериментальной группы А. По данным, отображенным в таблице видно, что у детей произошли положительные изменения в развитии способности создавать оригинальные образы, переносить свойства знакомого предмета в новую ситуацию и проявления фантазии как формы воображения в то время, как в контрольной группе Б положительной динамики в развитии данных свойств воображения не выявлено.

Опираясь на полученные данные, можно сделать вывод, что положительные изменения в группе А подтверждают эффективность предложенной нами программы «Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста методами Арт-терапии». Разработанная программа способствует развитию воображения у детей старшего дошкольного возраста.

Перспективой дальнейшего исследования является систематическое пополнение материалов практического инструментария направленного на развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста, а также расширение спектра форм и методов взаимодействия с воспитанниками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кудрявцев В.Т. Воображение ребенка: природа и развитие // Психологический журнал. - 2001. - № 5. - С.57.

2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Питер, 2003. – 712 с.
3. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения у детей // Вопросы психологии. - 2007. – № 16. - С. 52-59.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: АСТ, Астрель, 2005. – 672 с.
5. Жесталь А. Воображение / А. Жесталь - М.: Фаир – Пресс, 2006. – 140 с.
6. Сакулина Н.П. Изобразительная деятельность в детском саду / Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова. – М.: Просвещение, 2005. – 235 с.
7. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество / Т.С. Комарова. – М.: Мозаика, 2006. – 192 с.

DEVELOPMENT OF IMAGINATION FOR THE CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Annotation. This paper examines the theoretical and methodological foundations of the genesis of imagination in preschool children; a study of development of imagination of senior preschool children is undertaken by means of specially neat tool; the program "Development of imagination for the children of senior preschool age the methods Art-therapy" is worked out and her efficiency is experimentally tested.

Keywords: development of imagination, children of senior preschool age, methods Art-therapy.

Bukhtiarova M.L.

Donetsk National University

E-mail: bukhtiarova91@bk.ru

Revutskaya I.V.

Donetsk National University

E-mail: irina.revutskaya@yandex.ua.

УДК 801:81

ДЕД МОРОЗ, СВЯТОЙ НИКОЛАЙ И САНТА-КЛАУС: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Веселовская Л.Э.

*Научный руководитель: Шепелева О.А., старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной статье мы рассмотрим общеизвестные образы зимних праздников (Дед Мороз, святой Николай и Санта-Клаус), которые встречаются не только в фольклоре и литературе, но и в Интернет-пространстве, масс-медиа.

Ключевые слова: Дед Мороз, Св. Николай, Санта-Клаус, фольклор, праздник.

Предметом нашего исследования стали образы новогодних и рождественских праздников – Дед Мороз, святой Николай и Санта-Клаус. Рассматриваемые нами герои являются традиционными для фольклора и литературной традиции, в то же время они популярны в наши дни и встречаются в фильмах, сериалах, спектаклях, мультфильмах, играх, рекламе и т. д.

В работе были использованы фольклорные записи из сборника М.Н. Мельникова «Русский детский фольклор», а также произведения индивидуально-авторского творчества (К. Мур «Ночь перед Рождеством, или визит Святого Николая» и В. Ирвинг «Истории Нью-Йорка»). Анализируя тексты, мы использовали следующий набор признаков: происхождение, дата, время и место функционирования, внешность, способности, подарки и помощники.

Вышеуказанным образам посвящены работы С.А. Токарева «Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы: XIX–XX» (1973), К.В. Душенко «Мифы XX века: Дед Мороз и Снегурочка» (2002), С.В. Жарниковой «Исторические корни календарных обрядов» (2003), Е.Л. Мадлеевской «Русская мифология» (2005), К.О. Темяковой «Санта-Клаус и Дед Мороз: сравнительный анализ» (2019) и т. д. Работы С.А. Токарева, К.В. Душенко и Е.Л. Мадлеевской содержат подробный анализ одного из рассматриваемых нами образов, а исследования С.В. Жарниковой и К.О. Темяковой представляют собой сравнение нескольких образов (Деда Мороза и Велеса, Деда Мороза и Санта-Клауса и др.).

Дед Мороз и святой Николай встречаются в произведениях фольклора (календарный фольклор, народная сказочная и несказочная проза, заговоры, песни, приметы и т. д.) и в литературных произведениях (В.Ф. Одоевский «Мороз Иванович», Н.А. Некрасов «Мороз, Красный нос» и др.). Санта-Клаус появляется только в авторской прозе (К. Мур «Ночь перед Рождеством, или визит Святого Николая», Д. Бром «Крампус», В. Ирвинг «Истории Нью-Йорка» и др.).

Рассмотрим фрагмент из поэмы К. Мура «Ночь перед Рождеством, или визит Святого Николая»:

*«Мешок за спиной,
В нем игрушки и сласти,
Раздаст он их за ночь
Детишкам на счастье...*

Чулочки наполнил – ну, прямо битком...» [1]. Обратим внимание на местонахождение подарка – «чулочки». Это отличает рассматриваемого героя от святого Николая. Исследователь С.А. Токарев в своем сборнике упоминал, что святой Николай мог класть подарки детям «под подушку или оставлять на подоконнике» [2, с.193].

В сборнике М.Н. Мельникова «Русский детский фольклор» находим следующую колыбельную песню:

*«Бай, бай, люли,
Хоть сегодня умри,
Завтра мороз,
Снесут на погост.
Мы поплачем, повоем,
В могилу зароем...
Хоть теперь умри,
Завтра у матери
Кисель да блины, –
То поминки твои»* [3, с.163].

В данном тексте мы видим образ мифологического Мороза, а не добродушного Деда Мороза. Также в тексте прослеживается не только мотив почитания мертвых, но и отсылка к народной вере о Морозе. Древние славяне связывали образ Мороза с сильным холодом и смертью. Для того чтобы спастись от мерзлоты, было принято задабривать Мороза. Приведем текст из «Мифологического словаря» Е.М. Мелетинского:

*«Мороз, Мороз!
Приходи кисель есть;
Мороз, Мороз!
Не бей наш овес!»* [4, с. 368].

В древности люди преклонялись перед мертвыми, оставляя им свои подношения: *Завтра у матери / Кисель да блины*. Исследовательница С.В. Жарникова [5] в своей работе отмечала влияние Велеса на становление образа Деда Мороза, которое выражается в покровительстве предкам. Также стоит учитывать и имя героя: *дед* в древности относилось к предку, а в обыденной речи заменялось обращением *дядко* или

дедко. Следовательно, можно сделать вывод: у данного героя есть схожие способности с языческими божествами (Велес, Карачун, Студенец), а также со сказочным героем Морозко [4].

Дед Мороз – это также сказочный персонаж, имеющий связь с языческим началом. В большей мере на становление героя повлиял языческий бог Морок, который насылал крепкие морозы. Боясь холода, люди делали подношения, оставляя гостинцы на окне (блины, кисель, кутью, печенье), тем самым оберегали себя. Но с другой стороны, Морок являлся воплощением зла, обмана и предательских иллюзий. В данном случае Морок частично является прообразом Дедушки Мороза, так как унаследовал он только связь с природными явлениями (мороз, иней, треск деревьев, узоры на окнах и тд.) и внешний вид.

С другой стороны, Мельхиор [6], которого сравнивают с Дедом Морозом, являлся старшим из трех царей ведомого звездой Вифлеема, который принес подарки младенцу Христу. Мельхиор не имеет таких способностей, как наш герой, но он мог частично повлиять на его формирование. Языческий Мороз отличается от современного Дедушки Мороза тем, что не является добрым помощником или дарителем.

На формирование Деда Мороза оказал влияние зарубежный рождественский дед – Санта-Клаус. Можно проследить его связь и с другими зимними образами, такими как Йольский козел (Йоулупукки), Фрау Перхта, Бефана [6]. Данная связь выражается не только во времени года, но и в вознаграждении детей подарками. Есть и отличительная назидательная функция, так как детей они одаривают за хорошее поведение, и в этом сходство со святым Николаем.

Святой Николай (Николай Чудотворец, архиепископ Мирликийский, живший в III–IV вв. н. э.) является покровителем сирот, обездоленных людей, моряков. Ему молились о заступничестве, просили исцеления от недугов. Люди к нему обращаются вне зависимости от времени и места. Интересно, что в русской традиции слово *Бог* зачастую входило в наименования Николая Чудотворца: *морской бог, бурлацкий бог, пивной бог* [7, с. 629]. Также в народной традиции данный образ имеет схожие функции с Велесом, одной из которых является культ почитания предков. Если соотнести данных героев, то можно проследить общие черты в почитании и типе изображения. Следовательно, можно говорить о влиянии мифологического героя на становление народного образа святого Николая. Также современный образ Санта-Клауса сформировался благодаря христианскому прототипу, что и объясняет его связь с детьми. Превращение святого Николая из христианского святого в рождественского или новогоднего деда произошло в Германии, а затем и в других странах.

Рассматриваемые нами герои встречаются повсеместно: Дед Мороз (Украина, Россия, Беларусь и т. д.), Санта-Клаус (США, страны Европы), святой Николай (европейские страны, страны СНГ и др.). Время появления героя отличается: Санта-Клаус появляется на Рождество (с 24 на 25 декабря), а Дед Мороз приходит в Новый год (с 31 декабря на 1 января). Они также могут иметь разные наименования, отличаются и их помощники: у Деда Мороза – Снегурочка, Снеговик и лесные жители, у святого Николая – (Крампус, Черный Петер, Кнехт Рупрехт и т. д., а у Санта-Клауса – эльфы, олени, Миссис Клаус. Помощники Дедушки Мороза и Санта-Клауса помогают доставлять подарки к получателю и мастерить игрушки, а у святого Николая данные персонажи выполняют назидательную функцию. К примеру, Крампус «наказывал непослушных детей унося их в мешке» [2, с. 182].

Отдельного внимания заслуживают подарки как одна из характеристик рассматриваемых образов. В сборнике С.А. Токарева, посвященном зимним праздникам, святой Николай приносит: «конфеты, фрукты, игрушки, а непослушным и озорным – чертика – называют Крамплусом, и пучок прутьев, окрашенных в черный цвет» [2, с. 193].

Во время педагогической практики в школе № 90 было проведено анкетирование среди школьников 10–х классов. Результаты опроса показали, что современные дети получают от Деда Мороза: «*Игрушки, носки, мандаринки, конфеты*» [Чвикова Е.]; «*Телефон, ноутбук, конфеты, книги и балетные пуанты и пачку шопенку*» [Игошина К.].

Важно, что в этот день ребенок не просто получает подарок-сюрприз, наоборот, есть возможность выбрать подарок. Для этого ребенок пишет письмо: «*Просили подарки, здоровья и удачи всей семье на следующий год*» [Чвикова Е.]; «*Я желал ему здоровья, и просил его исполнить сокровенное желание*» [Хайтул В.].

Существуют и внешние отличия персонажей. Общим у них являются только седые (белые) волосы, густая белая борода, а вот рост и одежда отличаются: «*Внешность св. Николая сравнивали с Дедом Морозом, так как он был высокого роста с длинной седой бородой и одетый в красную сутану. На его плечах наброшена белая епископская мантия, а на голове красная митра и в руках держал золотой посох*» [2, с. 193]; «*Старик небольшого роста, с белыми как снег волосами и длинной седой бородой, простоволосый, босой, в теплой одежде, в руках держит железную булаву*» [4, с. 368]. Таким образом, данных героев видят по-разному, кто-то говорит о схожести с Морозом, а кто-то отрицает это.

Исследуемые нами герои являются символами: Дед Мороз – символ России, проживающий в Великом Устюге; а Санта-Клаус – американский герой, живущий в Лапландии. Места обитания героев в настоящее время являются культурными центрами, которые особенно интересуют туристов в праздничное время.

Проанализировав образы, мы можем отметить их отличительные черты и особенности. Время, дата, помощники отличаются в зависимости от места функционирования героев. Также мы можем подчеркнуть схожесть образов с другими зимними персонажами (Мельхиор, Йольский козел (Йоулупукки), Фрау Перхта, Бефана) в функции «дарения» подарков детям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рождественская ночь / Клемент Кларк Мур. - Москва: РИПОЛ классик, 2011. - 23 с.
2. Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы: XIX - начало XX в. / АН СССР, Ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая; Редкол.: С.А. Токарев (отв. ред.) и др. - М.: Наука, 1973. - 351 с.
3. Мельников М.Н. Русский детский фольклор / М.Н. Мельников. - М.: Просвещение, 1987. - 239 с.
4. Мифологический словарь / под ред. Е.М. Мелетинский. - М.: Советская энциклопедия, 1990. - 672 с.
5. Жарникова С.В. Исторические корни календарных обрядов. - Вологда: Областной научно-методический центр культуры и повышения квалификации, 2003. - 84 с.
6. Брендон Лейан Книга Рождества/ Лейан Брендон. - М.: ТЕРРА, 1996. - 144 с.
7. Мадлевская Е.Л. Святой Николай // Русская мифология. Энциклопедия. - М.: Мидгард, Эксмо, 2005. - 784 с.
8. Душенко К.В. Мифы 20 века: Дед Мороз и Снегурочка. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mify-hh-veka-ded-moroz-i-snegurochka/viewer>
9. Теляковой К.О., Данилиной О.П. Санта-Клаус и Дед Мороз: сравнительный анализ // Юный ученый. – 2019.
10. Сказка Два Мороза // Русские народные сказки. - URL: <https://detskie-skazki.net/russkie-narodnye/175-dva-moroza.html>

GRANDPA FROST, SV. NICHOLAS AND SANTA CLAUS: THE COMPARATIVE ASPECT

Annotation. In this article, we will consider the well-known images of winter holidays (Grandpa Frost, St. Nicholas and Santa Claus), which are found not only in folklore and literature, but also in the Internet space, mass media.

Keywords: Grandpa Frost, St. Nicholas, Santa Claus, folklore, holiday.

Veselovskaya L. E.

Scientific adviser: Shepeleva O. A., senior lecturer

Donetsk National University

E-mail: ludavv99@mail.ru

СЕМИОТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ПРАГМАТОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЗВАНИЙ МОРОЖЕНОГО)

Воронкова О.А.

*Научный руководитель: Кудрейко И.А., к.филол.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье представлена типология прагматонимов на основе названий мороженого торговых марок «Винтер» и «Королевское мороженое»; выделены семиотические типы прагматонимов и внутренняя классификация номинаций в каждом из них; проведён их анализ.

Ключевые слова: прагматоним, типология, мороженое, анализ, наименование.

Актуальность исследования обусловлена тем, что до недавнего времени изучение наименований товаров оставалось в тени, не получая должного внимания, в то время как их состав расширялся, упрочняя свои позиции и приобретая соответствующий статус в жизни людей и общества в целом, становясь неотъемлемой частью языковой картины мира при обозначении практически значимых в деятельности предметов. По утверждению Н.А. Лукьяновой и О.Е. Яковлевой, это также свидетельствует о перемещении прагматонимов с периферии в ядерную зону общей ономастической системы языка. Следовательно, языковедческие исследования с целью представления специфических черт номинации как лингвистической единицы, выяснения источников продуктивности её типов, создание прогнозов по дальнейшему развитию подсистемы и под. имеют весьма плодотворную почву [9, с. 4].

Ономастическая литература предлагает такие термины для обозначения наименований продуктов как «словесные знаки», «прагматонимы», «товаронимы», «номенклатурные названия». В нашей работе, вслед за Н.В. Подольской и И.В. Крюковой, будем использовать понятие «прагматоним» (от греч. *πραγμα* – «предмет, вещь») как «любое словесное обозначение марки товара или вида предлагаемых услуг, охраняемое законом» [7, с. 113]. Как видим, данное определение расширяет термин от словесного товарного знака до любого существующего названия товара. Это имеет смысл из-за появления нового фактического материала, который до определённой поры оставался за рамками сферы научного исследования.

В силу того, что в настоящее время распространены работы, описывающие прагматонимы советского периода (Н.Д. Голев, А.В. Суперанская, Л.Н. Щетинин и др.), отдельные аспекты их функционирования (А.А. Исакова, И.М. Копыленко, Н.В. Подольская и др.), семантику и структуру наименований на базе другого материала исследования (И.В. Крюкова, П.Т. Плотников и др.), считаем целесообразным изучение названий мороженого как одного из самых востребованных лакомств у представителей всех возрастных групп. Для данной работы нами была выбрана продукция двух производителей: ТМ «Винтер» (Донецкая Народная Республика) и ТМ «Королевское мороженое» (Луганская Народная Республика).

Объектом исследования являются названия мороженого указанных торговых марок, а **предмет исследования** – семиотические типы наименований.

Материал исследования извлекался методом сплошной выборки из официальных интернет-сайтов названных компаний [4; 5]. Картотека фактического материала охватывает 90 наименований мороженого, из которых 64 – ТМ «Винтер» и 26 – ТМ «Королевское мороженое».

Цель исследования – осуществить анализ названий мороженого указанных компаний и выделить их семиотические типы. Постановка данной цели обусловила выполнение таких

задач: 1) проанализировать предшествующие наработки учёных по данной проблематике; 2) изучить названия мороженого анализируемых ТМ Винтер» и ТМ «Королевское мороженое»; 3) определить семиотические типы наименований; 4) составить внутреннюю классификацию номинаций; 5) обозначить мотивемы исследуемых прагматонимов.

Изучением природы, свойств, классификаций знаков занимается семиотика, одним из основоположников которой считается Ч.С. Пирс, предложивший идею деления семиотических знаков на:

1) знаки-индексы – знаки, которые непосредственно указывают на объект, то есть означаемое и означающее связаны по положению во времени или пространстве [9];

2) знаки-иконы, или иконические – знаки, в которых означаемое и означающее связаны по подобию;

3) знаки-символы – знаки, в которых означаемое и означающее связаны в рамках определённой конвенции [9, с. 7].

Целесообразность создания семиотической типологии собственно прагматонимов обусловлена их семантической неоднородностью. На основе семиотической классификации Ч.С. Пирса была создана типология прагматонимов О.Е. Яковлевой, объединяющая параметры трихотомии (иконичность / индексальность / символичность) и категории первичности / вторичности / прецедентности. Типологию О.Е. Яковлевой мы использовали как базовую в своём исследовании.

После анализа фактического материала, согласно выбранной типологии, прагматонимы нами были распределены следующим образом:

1. Иконические знаки (16,6 %):

1) иконические первичные, к которым мы относим прагматонимы, чья суггестивная функция основана на их плане выражения – звуковой и графической оболочке [9, с. 11] (1,1 %): «Тутти-Фрутти»;

2) иконические вторичные, к которым мы относим названия, в составе которых есть существующие слова, употребляемые в новой для себя функции [9, с. 12]. Здесь выделяем следующие подтипы (15,5 %):

– трансонимизированные антропонимы, которым свойственна лексическая неполноценность, вторичная денотация и вторичная сигнофикация (2,2 %): «Юлия», «Вито»;

– прагматонимы с затемнённым планом содержания, появляющиеся в случае применения в качестве номинации единицы другого языка, при этом её план содержания не прочитывается средними носителями русского языка [9, с. 12] (13,3 %):

а) графически адаптированные варваризмы (1,1 %): «Экзотик»;

б) неадаптированные варваризмы (11,1 %): «Angel», «Classic», «Royal Ace», «Gold», «Super excellent» и др.

В процессе анализа нами был зафиксирован иконический вторичный прагматоним, который не подходит ни под одну из указанных категорий. «Ягодное party» – название, состоящее из лексических единиц русского и английского языков. При этом слово русского языка адаптировано под слово на английском (*party* = it – средний род, что соответствует первому слову – *ягодное*). Таким образом, выделяем третью группу иконических вторичных прагматонимов с затемнённым содержанием – «Частично адаптированные варваризмы»:

в) частично адаптированные варваризмы (1,1 %): «Ягодное party».

По утверждению О.Е. Яковлевой, в вопросе, касающемся прагматонимов с затемнённым планом содержания, следует обратить внимание на то, что указанный подтип относителен, так как его выделение неразрывно связано с адресатом и его уровнем владения конкретным иностранным языком [9, 12]. Также отметим, что количество наименований подобного типа на нашем рынке постепенно растёт. Специалисты связывают это с появившейся в обществе так называемой модой на иноязычные слова, поддерживаемой молодым поколением.

2. Индексальные знаки (75,7 %):

1) индексальные первичные (представлены неологизмами, которые образованы путём словообразовательной деривации) (1,1 %): «Желейка»;

2) индексальные вторичные (номинации, созданные без противоречия закономерностям языка) (62,2 %):

– однословные (однокомпонентные) (35,6 %): «Лидер», «Малина», «Ягодка», «Шоколадка», «Белочка» и др.;

– неоднословные (поликомпонентные) (18,9 %): «Лесная ягода», «Вишнёвый сироп», «Здоровый выбор», «Большой орех» и др.;

– потенциальные прагматонимы (7,7 %): «Соборное», «Спортивное», «Сливочное» и др.;

3) индексальные прецедентные (12,4 %): «Морозко», «Простоквашино», «Белоснежка», «Балу», «Барби» и др.

В результате анализа были выделены такие содержательные мотивемы, реализованные в прагматонимах-индексах:

– состав мороженого: «Плодово-ягодное», «Малина» и пр.;

– внешние характеристики продукта: «Зелёный мексиканец» (цвет), «XXL» (размер);

– целевая аудитория: «Мальчикам и девочкам», «Ликёр»;

– назначение продукта: «Юбилейное», «Спортивное»;

– место производства продукта: «Донецкое».

3. Знаки-символы – это прагматонимы, связанные с именуемым объектом вторичной конвенцией [9, с. 17] (7,7 %):

1) универсальные символы (вызывают положительную ассоциацию у покупателя независимо от национальной традиции, присущей его воззрению) (4,4 %): «Венский вальс», «Чудо», «Юбилейное», «Нежный поцелуй»;

2) символы отечественной культуры (3,3 %): «Черное золото», «Мечта металлурга», «Донецкое».

Итак, в процессе анализа собранных наименований мороженого нами были выделены 3 семиотических типа прагматонимов, исходя из типологии О.Е. Яковлевой: иконические знаки (16,6 %), индексальные знаки (75,7 %), знаки-символы (7,7 %), среди которых выявлены такие подтипы: иконические первичные (1,1 %), иконические вторичные (15,5 %), индексальные первичные (1,1 %), индексальные вторичные (62,2 %), индексальные прецедентные (12,4 %), универсальные символы (4,4 %), символы отечественной культуры (3,3 %). В подгруппе индексальных вторичных знаков наименования распределены на трансонимизированные антропонимы (2,2 %), прагматонимы с затемнённым планом содержания (включают в себя графически адаптированные варваризмы, неадаптированные варваризмы и частично адаптированные варваризмы) (13,3 %). Индексальные вторичные знаки представлены однословными (однокомпонентными) (35,6 %), неоднословными (поликомпонентными) (18,9 %) и потенциальными прагматонимами (7,7 %).

Результаты показали: выделенные типы имеют разную степень продуктивности, что обусловлено тенденциями в сфере маркетинга. Наиболее продуктивной стала группа индексальных знаков, что можно объяснить тенденциями в сфере маркетинга, продиктованными необходимостью сделать название запоминающимся для потребителей.

Тот факт, что ни один из пунктов типологии не был опущен, доказывает теорию о том, что специалисты по неймингу ТМ «Винтер» и ТМ «Королевское мороженое» имеют высокую квалификацию: внимательно следят за веяниями в своей профессиональной отрасли, владеют широким спектром методик создания названий, из чего следует, что их деятельность направлена не только на благо компании, но и на пробуждение заинтересованности у потенциального покупателя. Ответственное отношение к созданию названий также видно по их соответствию трём критериям, описанным в работах

М.Н. Дымшица – лингвистическому (в который входят фонетический, психолингвистический, лексикографический), содержательному (включает в себя лексический, семантический, ассоциативный) и юридическому. Серьёзность к процессу разработки отражена и в применении актуальных для прагматонимов современности техник номинации: новообразования («Желейка»); произвольная словарная лексика («Капитан»); слова, используемые в обиходно-бытовом общении («Ягодка»); личные имена («Юлия»); заимствования из иностранного языка («Six») и т.д.

Также отметим, что указанные специалисты придерживаются одного из главных правил нейминга – не вводить потребителя в заблуждение, – которое подразумевает не только честное отражение в названии (а также на упаковке) свойств / состава продукта, но и грамотное написание самого наименования без предумышленных ошибок. Соответствие данному правилу в процессе разработки названий для такого товара, как мороженое, очень важно, так как, несмотря на широкую популярность этого лакомства среди всех возрастных групп населения, наиболее распространено оно среди детской аудитории.

Также анализ помог определить наличие широкого спектра «мотивов номинации» товара: непосредственно в названиях отражены основные свойства товара и его брендового предложения («Трюфельное», «Здоровый выбор»), ориентация на целевую аудиторию («Мальчикам и девочкам», «Прикольно!»). Указанный аспект подтверждает приоритетность рекламной функции прагматонимов, в контексте которого прагматоним, с одной стороны, – языковой репрезентатор товара (объекта рекламирования), определяющий стиль рекламного сообщения и его особенности, с другой – решающий фактор, предопределяющий специфику значения названия.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в расширении фактического материала и его фоносемантическом анализе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дюдякова С.В. Анализ предпочтений потребителей мороженого / С.В. Дюдякова и др. // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – №1 (35). – С. 155-159.
2. Исангузина И.И. Прагматонимы в ономастическом пространстве: семантический, лингвокультурологический и синтаксический аспекты (на примере названий кондитерских изделий) / И.И. Исангузина // Вестник Башкирского университета. – 2008. – № 4. – С. 990-993.
3. Киселева С.И. Характеристика пищевых добавок, применяемых при производстве мороженого / С.И. Киселева // Вестник КрасГАУ. – 2010. – №3. – С. 176-177.
4. ОАО «Винтер»: официальный сайт. – Режим доступа: <http://www.winter.com.ua/winter/index.php>.
5. ОАО «Луганскхолод», ТМ «Королевское мороженое»: официальный сайт. – Режим доступа: <http://www.gold.dn.ua/catalog/18/16977/>.
6. Российский гуманитарный энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://niv.ru/doc/dictionary/russian-humanitarian/index.htm>.
7. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская; [отв. ред. А. В. Суперанская]. – М.: Наука, 1978. – 200 с.
8. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1973. – 366 с.
9. Яковлева О.Е. Семантические типы прагматонимов современного русского языка: на материале номинаций продуктов питания: автореф. дис. на соискание научной степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / О.Е. Яковлева. – Новосибирск, 2006. – 24 с.

SEMIOTIC TYPOLOGY OF PRAGMATONIMES (ON THE MATERIAL OF ICE CREAM NAMES)

Annotation. The article presents the typology of pragmatonyms based on the names of ice cream brands “Winter” and “Royal ice cream”; identifies the semiotic types of pragmatonyms and the internal classification of nominations in each of them; analyzes them.

Keywords: pragmatonym, typology, ice cream, analysis, name.

Voronkova O.A.

Scientific adviser: Kudreyko I.A. Candidate of Philology, Associate Professor
Donetsk National University
kudrejko@mail.ru

УДК 81'42

МОТИВАЦИОННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ГНЕЗДЕ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ СЛОЖНОСОКРАЩЕННОГО СЛОВА АВИААНГАР

Голуб В.А.

**Научный руководитель: Теркулов В.И., доктор филологических наук, профессор,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация: В статье рассматривается гнездо эквивалентности «авиаангар», а также проводится описание ономасиологической структуры и формально-структурных моделей эквивалентов, входящих в данное ГЭ. Выявлены дешифровальные стимулы и типы ономасиологических признаков в гнезде эквивалентности «авиаангар».

Ключевые слова: гнездо эквивалентности, сложносокращенные слова, дешифровальный стимул, ономасиологический базис.

Целью работы является фронтальное описание мотивационных отношений в гнезде эквивалентности (ГЭ) *авиаангар*.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи: определить понятие «гнездо эквивалентности»; выявить и описать дешифровальные стимулы, используемые при формировании эквивалентности в пределах гнезда *авиаангар*, описать ономасиологические модели эквивалентности гнезда «авиаангар».

В качестве **материала** для исследования выступают единицы, входящие в гнездо эквивалентности аббревиатуры *авиаангар*. Всего в гнезде эквивалентности данной аббревиатуры отмечается пять аббревиатурных пар

Актуальность исследования обусловлена необходимостью рассмотрения гнезда эквивалентности *авиаангар* для проведения анализа ГЭ в ходе работы над «Толково-словообразовательным словарём сложносокращённых слов (ССС) русского языка», составляемого Экспериментальной лабораторией по исследованию тенденций аббревиаций при кафедре русского языка ДонНУ.

Объектом выступает гнездо эквивалентности *"авиаангар"*.

Предмет исследования – описание ономасиологической структуры и формально-структурных моделей эквивалентов, входящих в данное ГЭ.

«Сложносокращённые слова (ССС) – это единицы, связанные мотивационными отношениями со словосочетаниями и содержащие в своем составе эквиваленты не менее двух компонентов этих словосочетаний, как минимум один из которых является неинициальным аббреконтруктом» [1, с. 74].

Гнездо эквивалентности – это «совокупность словосочетаний, синхронно мотивационно связанных с аббревиатурой» [2, с. 93]. Например, гнездо эквивалентности слова *авиаангар* включает обнаруженные в актуальных текстах мотивационно связанные с ним эквиваленты *авиационный ангар*, *ангар для авиационной техники*, *ангар для авиатехники*, *ангар авиатехники*, *ангар авиационной техники*.

По определению Толкового словаря сложносокращённых слов русского языка *Авиаа́нга́р*, -а, м. – это «специальное помещение для стоянки, технического обслуживания и ремонта авиатехники».

Дешифровальный стимул определяется как «стереотип расшифровки абброконструкта» [3, с. 119], то есть как слово или сочетание слов, которое является эквивалентом абброконструкта и может быть использовано для его замены в эквивалентном словосочетании.

В языке существует 316 дешифровальных стимулов (ДС) для абброконструкта *авиа* (*авиационный*, *авиаконструирование* и т. д.). Для абброконструкта *авиа* нами отмечаются 5 ДС: *авиационный*, для *авиационной техники*, для *авиатехники*, *авиатехники*, *авиационной техники*. Их использование и мотивирует возможность множественной дешифровки ССС *авиаангар*. В этих ССС используется лексема *ангар* в неизменном виде, которая выступает «в качестве полного эквивалента базисногоконструкта аббревиатуры» [3, с. 114].

Дешифровальные стимулы подразделяются на презентативные и интерпретативные. Презентативный ДС – «грамматически подчиненный ономазиологическому базису ономазиологический признак, выраженный адъективно и имеющий обобщенное значение» [6, с. 24], например *авиаангар* – *авиационный ангар*. Интерпретативные ДС разграничивают на релятивы и модификативы.

Релятивы представляют собой предложно-падежные формы эквивалентных абброконструкту существительных, то есть то, что входит в прямую корреляцию со словом *авиационный*. Модификативы – «словосочетания с дополнительным ономазиологическим признаком, отсутствующим в аббревиатуре» [3, с. 492].

В рассматриваемом гнезде отмечаются только трансформированные конструкции, которые связаны с авиатехникой, что позволяет трактовать их как модификативы: *ангар для авиатехники*, *ангар авиатехники* и др.

Следует отметить, что при исследовании нами используется синхронный подход, при котором рассматривается возможность трактовки формы и значения одного слова (синхронно мотивированного) через форму и значение другого (синхронно мотивирующего) на актуальном для исследования срезе языка: «Отношения производности возникают между двумя (или, реже, несколькими) синхронно сосуществующими единицами, из которых одна воспринимается как первичная, мотивирующая, а другая – как вторичная, или мотивированная» [4, с. 86-87].

Разные ДС имеют различный уровень употребительности (Табл. 1)

Табл.1. Количество употреблений ССС авиаангар и его эквивалентов ГЭ «авиаангар» (3941 употреблений в им. п. ед. ч.)

Эквивалент	Род/падеж	Частотность употреблений	Баланс индексов
Авиационный ангар	Им.п. ед.ч	9660	0,29
Ангар авиакомпаний	Им.п. ед.ч	396	10,8
Ангар для авиационной техники	Им.п. ед.ч	415	13,2
Ангар для авиатехники	Им.п. ед.ч	79	49,7
Ангар авиатехники	Им.п. ед.ч	86	95,6
Ангар авиационной техники	Им.п. ед.ч	53	272,1

Синхронное описание ССС включает две процедуры:

- 1) формально-структурный анализ;
- 2) семантико-ономазиологический анализ.

Формально-структурный анализ представляет систему моделей формального соответствия сложносокращенного слова и его текстовых эквивалентов. Он осуществляется в два этапа: на первом устанавливается общая модель использования

дешифровального стимула, а на втором – конкретная модель формальной разновидности эквивалентности [4, с. 86-87].

Базовым компонентом дешифровальной модели является описание структуры ДС, для формализации которой в виде схемы используются символы:

х – формальный эквивалент абброконструкта; например, в паре **авиаангар–авиационный ангар** символом х обозначается слово авиационный, являющееся формальным эквивалентом абброконструкта **авиа-**;

а – не проявляющийся в аббревиатуре компонент сложного слова;

z – слово эквивалентного словосочетания не обнаруживающееся в аббревиатуре

у – базисный компонент [3, с. 98].

В рассматриваемом примере обнаружено 3 вида ДС:

- 1) х(адъект): **авиаангар–авиационный ангар**.
- 2) х-а: **авиаангар–ангар авиатехники**.
- 3) (предл)х-а: **авиаангар–ангар для авиатехники**
- 4) х(адъект)-z: **авиаангар–ангар авиационной техники**.
- 5) (предл)х(адъект)-z: **авиаангар–ангар для авиационной техники**.

Второй этап – определение модели формальной разновидности эквивалентности для всех пар в пределах гнезда эквивалентности. Данная модель отображает тип совпадения элементов словосочетания и конструктов аббревиатуры, соединяет их в два блока: блока аббревиатуры и блок эквивалента. Общими операторами для этих блоков являются грамматические операторы, указывающие на частеречную принадлежность компонентов эквивалентного словосочетания (сущ – существительное, прил – прилагательное и т. д.), на номер падежной формы (1 – именительный, 2 – родительный и т. д.), на числовую характеристику (ед – единственное, мн – множественное). Для обозначения сложных слов, входящих в словосочетание, используется оператор «комп». В блоке аббревиатуры добавляются операторы, определяющие качество абброквивалента (Осн – основа, Чосн – часть основы, Чосн1 – первая часть основы эквивалентного сложного слова).

По количеству компонентов, рассматриваемые единицы подразделяются на:

- двухкомпонентные: **авиаангар–авиационный ангар, ангар авиатехники;**
- трехкомпонентные (со служебными словами): **авиаангар–ангар для авиатехники, ангар авиационной техники;**
- четырехкомпонентные (из знаменательных и служебных слов), например: **авиаангар –ангар для авиационной техники**.

Нами обнаружено 5 моделей формальной разновидности эквивалентности:

1. Прил1ед+Сущ1ед= ЧоснПрил1ед+Сущ1ед: **авиаангар –авиационный ангар;**
2. Сущ1ед+Сущ2ед(комп) = Чосн1Сущ2ед(комп)+Сущ1ед: **авиаангар – ангар авиатехники;**
3. Сущ1ед+предл+Сущ2ед(комп) = Чосн1Сущ2ед(комп)+Сущ1ед(-предл): **авиаангар –ангар для авиатехники;**
4. Сущ1ед+Прил2ед+Сущ2ед = ЧоснПрил2ед+Сущ1ед(-Сущ2ед): **авиаангар–ангар авиационной техники;**
5. Сущ1ед+предл+Прил2ед+Сущ2ед=ЧоснПрил2ед + Сущ1ед(-предл-Сущ2ед): **авиаангар –ангар для авиационной техники.**

Ономасиологическая структура содержит следующие компоненты:

- ономасиологический базис, который является родовым понятием и отсылает к определенному понятийному классу.
- ономасиологический признак, который характеризует видовую отнесенность референта внутри обозначенного класса явлений.

Аббревиатура **авиаангар** имеет ономаσιологический базис, который образует компонент **-ангар** (сооружение для хранения чего-либо), а ономаσιологический признак выражается первым компонентом **авиа-**.

Нами было обнаружено 3 ономаσιологические модели :

1) «помещение + квалификатив», ономаσιологический признак указывает на принадлежность объекта к определенной отрасли (*авиаангар – авиационный ангар*).

2) «помещение + дестинатив», ономаσιологический признак указывает на назначение объекта (*авиаангар – ангар для авиатехники*).

3) «помещение + посессив», ономаσιологический признак указывает на принадлежность объекта кому-либо/чему-либо (*авиаангар – ангар авиатехники*).

Вывод. В работе было проанализированы компоненты ГЭ «авиаангар», которое включает 5 аббревиатурных пар. Для ГЭ «авиаангар» обнаружено 5 моделей дешифровального стимула и 5 моделей формальной разновидности эквивалентности. В данном ГЭ выявлено 3 ономаσιологические модели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Теркулов В.И. Сложносокращенные слова: синхронный и диахронный аспекты описания / Теркулов В.И. // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2017. – №6. – С. 73–97
2. Аламайрех Е.Ю. Модели дешифровального стимула и формальной разновидности эквивалентности аббревиатуры в аббревиатурной группе «авто» / Е.Ю. Аламайрех // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2020. – № 2. – С. 93–98
3. Бровец А.И. Дешифровальный стимул сложносокращенного слова: к проблеме определения и описания. // Русистика. – 2019. – Т. 17. – № 4. – С. 487–501
4. Теркулов В.И. Сложносокращенные слова: синхронный и диахронный аспекты описания. / В.И. Теркулов // Вестник Московского университета. – Серия 9: Филология. – 2017. – № 6. – С. 73–97.
6. Теркулов В.И. Оказиональные презентативные и интерпретативные дешифровальные стимулы аббревиатурных квазиаббревиатур. / В.И. Теркулов, К.Ю. Емельянова // Актуальные проблемы речевой культуры будущего специалиста. – 2019. – С. 23–25.

MOTIVATIVE RELATIONSHIPS IN THE NEST OF EQUIVALENCE OF THE COMPLICATED ABBREVIATED WORD AVIAANGAR

Abstract: The article examines the nest of equivalence "aviahangar", and also describes the onomasiological structure and formal-structural models of equivalents included in this GE. Deciphering stimuli and types of onomasiological signs in the nest of equivalence "aviahangar" were revealed.

Key words: equivalence nest, compound words, decryption stimulus, onomasiological basis.

Golub V.A.

Scientific adviser: Terkulov V. I., doctor of Philology, professor,
head of the Department of Russian Language
Donetsk National University
E-mail: valeriagolub15@ukr.net

УДК 159.942

АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Данилевич И.Н.

*Научный руководитель: Максименко Е.Г., к. пс. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной статье проанализированы основные этапы становления феномена эмоционального интеллекта в научной литературе, рассмотрены модели эмоционального интеллекта в подходах зарубежных и отечественных ученых, а также выделены его функции и структурные компоненты.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоции, интеллект, социальный интеллект.

На современном этапе развития общества, ввиду прогрессивного внедрения информационно-компьютерных технологий, новых научных открытий, обострения вирусных заболеваний и нестабильной социальной обстановки, люди становятся более изолированы друг от друга. Отмечается снижение их коммуникативных способностей и качества организации межличностных отношений, что в свою очередь негативно влияет на интеллектуальную, эмоциональную сферу личности в частности, а также на организацию социального взаимодействия в целом. Подобная изоляция препятствует возможности индивида продуктивно организовывать свою жизнедеятельность и общение. Вследствие этого возрастает необходимость более детального изучения эмоционального интеллекта, его влияния на личность и поведение человека. Также актуальной задачей является поиск эффективных методов развития эмоционального интеллекта на разных возрастных этапах.

В чем заключается сущность и значение эмоционального интеллекта? Каковы его функции и структура? Определению феномена эмоционального интеллекта посвящены труды многих зарубежных и отечественных ученых. Рассмотрим основные этапы становления феномена эмоционального интеллекта, его определения в научной литературе.

Принято выделять пять основных периодов: 1) 1900-1969 гг., 2) 1970-1989 гг., 3) 1990-1993 гг., 4) 1994-1997 гг., 5) 1998 г. и по настоящее время.

Первый период (1900-1969 годы) – исследование особенностей эмоций и интеллекта осуществлялось в отрыве от когнитивной сферы. Только в 1908 году Г. Майер [1] осуществил первую попытку определения взаимосвязи аффективной сферы и когнитивной. Г. Майер выделял чувственное и волевое мышление, указывал на значимость эмоционального мышления в организации интеллектуальной деятельности личности.

Л.В. Липер [1], подчеркивая связь эмоциональной сферы с деятельностью субъекта, отмечает, что эмоциональное мышление выступает полноправным участником мыслительного процесса.

Появление понятия эмоционального интеллекта связывают с феноменом социального интеллекта, который ввел Э.Л. Торндайк [2]. Ученый рассматривал его как способность индивида к пониманию окружающих, умению управлять своим поведением в соответствии с принятыми нормами, правилами и убеждениями определенного общества, а также выстраивать гармоничные межличностные отношения.

В середине XX века появляется когнитивно-физиологическая теория, автором которой является С. Шехтер [1]. Он описывал связь эмоций с когнитивной сферой, основой которой выступает физиологическое возбуждение. Автор делал акцент на том, что эмоция и качество силы ее проявления зависит не столько от ощущения, сколько от понимания индивидом окружающей ситуации.

Второй период (1970-1989) характеризуется динамичным изучением когнитивной и эмоциональной сфер. Внимание ученых направлено на более детальное изучение данных феноменов и выделение их взаимовлияния. Идея о взаимодействии аффективной и познавательной сфер нашла своё подтверждение в ряде следующих исследований: изучение воздействия депрессивного состояния на логическое мышление (теория Р. Стенберга); поиск взаимосвязи настроения и креативности, анализ склонности к аффективной саморегуляции (концепция самоэффективности А. Бандуры); положения о взаимовлиянии настроения и мысли друг на друга («Когнитивное кольцо») [1].

В 1983 году Г. Гарднер [3] описал структуру множественного интеллекта, в которую вошли 7 показателей: пространственный, логико-математический, музыкальный,

лингвистический, межличностный и внутриличностный компоненты. Из них автор выделил два аспекта эмоциональной направленности – внутриличностный интеллект (способность человека дифференцировать свои чувства, понимать потребности, мотивы) и межличностный интеллект (способность субъекта интерпретировать эмоциональные состояния окружающих и конструктивно взаимодействовать с другими людьми).

В этот период Р. Бар-Он [4] представил модель социально-эмоционального интеллекта, которая включает следующие составляющие: адаптивность (решение проблем, гибкость, реалистичность); управление стрессовыми ситуациями (устойчивость, контроль импульсивности); познание себя (самоанализ, самооценка, саморегуляция); настроение (счастье, оптимизм); межличностные отношения (эмпатия, социальная ответственность). Данные компоненты обеспечивают различные социальные умения и навыки человека и обуславливают характер его взаимодействия с другими людьми.

Также благодаря исследованиям Р. Бар-Она впервые появляется понятие коэффициента эмоциональности, как показателя эмоционального развития человека. Индивид, обладающий эмоциональной компетенцией, способен к пониманию своих эмоциональных состояний, уверен в своих силах, независим, эмпатичен, имеет уважение к самому себе, склонен к самоактуализации и является социально ответственной личностью. Наличие коэффициента эмоциональности способствует развитию стрессоустойчивости, саморегуляции, выстраиванию продуктивных межличностных отношений и конструктивному решению проблем [3].

Третий период (1990-1993) – эмоциональный интеллект становится предметом психологического исследования. В это время формулируется первое отдельное определение данного феномена. В данный период изучением проблемы эмоционального интеллекта занимались такие зарубежные ученые как Д. Гоулман, Дж. Мейер, П. Сэловей, Х. Вайсбах, С. Дакр, К. Изард, Д. Карузо, Р. Бар-Он, и др.

Впервые определение эмоционального интеллекта ввели Дж. Мейер и П. Сэловей [5]. Авторы описывали его как вид социального интеллекта, который определяется умением индивида осознавать и дифференцировать свои чувства и эмоциональные состояния, а также понимать эмоции других людей. Эмоциональный интеллект, включает такую важную составляющую как способность человека использовать полученную информацию об аффективных и эмоциональных проявлениях с целью регулирования своего мышления и поведения.

В своих работах ученые эмпирически обосновали важность и самостоятельность эмоционального интеллекта в структуре основных разновидностей интеллекта. Их первичная модель эмоционального интеллекта включает в себя оценку и проявление эмоций, регуляцию эмоциональных состояний, а также использование эмоций в мыслительных операциях и деятельности человека. Дж. Мейер и П. Сэловей утверждали, что умение человека осознавать свои эмоции и рефлексивно регулировать их, способствуют его эмоциональному и интеллектуальному развитию [3].

Четвертый период (1993-1997) гг. характеризуется интенсивным изучением эмоционального интеллекта, а также повышенным интересом к использованию результатов исследований по данному направлению в менеджменте и психологии лидерства. В это время произошла популяризация изучения эмоционального интеллекта, увеличился диапазон его исследований. Данные тенденции во многом были обусловлены выходом книги Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект». Автор рассматривал данный феномен как склонность индивида к интерпретации своих эмоциональных состояний и эмоций окружающих с целью объяснения и их контроля, что обеспечивает эффективное взаимодействие с другими людьми [6].

Д. Гоулман [6] пишет о ценности эмоционального интеллекта для улучшения качества жизни человека в отдельности, и общества – в целом. Также автор разработал «смешанную модель» эмоционального интеллекта, которая включает в себя пять

составляющих: самопознание, саморегуляцию, социальные навыки, эмпатию и мотивацию. Характеристика данных компонентов представлена в таблице 1.1.

Таблица 1.1

Модель эмоционального интеллекта в представлении Д. Гоулмана

Компонент	Характеристика
Самопознание	Умение идентифицировать личные эмотивные реакции, свою мотивацию при принятии решений, замечать свои сильные и слабые стороны, определять свои актуальные цели и ценности.
Саморегуляция	Склонность к управлению эмоциональными состояниями, контролю импульсов.
Социальные навыки	Способность к выстраиванию межличностных коммуникаций и взаимоотношений
Эмпатия	Умение учитывать чувства других людей при принятии решений, способность к сопереживанию
Мотивация	Способность к определению цели и стремление к ее достижению

Таким образом, Д. Гоулман считает что, эмоциональный интеллект способствует развитию интуиции в процессе принятия решений и осознанию человеком пределов своих возможностей. Такая личность способна выстраивать эффективные коммуникации, преодолевать препятствия, стремится к улучшению качества своей деятельности, проявляет инициативность, социальную чуткость и имеет позитивный взгляд на окружающую действительность [1].

Х. Вайсбах и С. Дакр определяли эмоциональный интеллект как способность субъекта когнитивно руководствоваться своими аффективными проявлениями [7]. В свою очередь Н. Холл [1] также утверждает, что данный феномен включает в себя понимание эмоций, проявлений чувств и отношений личности, управление индивида своей эмотивной сферой при решении различных жизненных вопросов.

Пятый период в зарубежных исследованиях эмоционального интеллекта охватывает временной период с 1998 года по настоящее время. Большой вклад по данному направлению внесли такие ученые как К. МакКенни Р. Робертс, К. Пекар, А. Баккер, М. Борн, К. Майнерс, С. Кот, Ф. Ливенс и др.

В этот период появляется доработанная и дополненная модель эмоционального интеллекта Дж. Мейера и П. Сэловея, совместно с Д. Карузо [9]. Современная модель эмоционального интеллекта имеет иерархическую структуру, уровни которой осваиваются в онтогенезе последовательно. Ученые определяют эмоциональный интеллект, как способность обрабатывать эмоциональную информацию и использовать ее в качестве основы для функционирования мышления и принятия решений.

А. Дамасио [8] так же пришел к выводу, что индивид не может осуществлять принятие решений без эмоций. В своих исследованиях ученый наблюдал пациентов с травмами головного мозга. Такие пациенты могли логически мыслить, их уровень IQ почти не менялся, но они теряли способность принимать любые, даже самые простые решения. Автор объяснял это отсутствием необходимых импульсов, которые образуются в определенных отделах головного мозга и отвечают за эмоциональные реакции.

К.В. Петридес и Э. Фернхем рассматривают эмоциональный интеллект как способность (уровень интеллекта) и черту личности (устойчивое поведение индивида в различных жизненных ситуациях) [9].

Эмоциональный интеллект выполняет адаптивную, регулятивную и коммуникативную функции, которые обеспечивают возможность индивида продуктивно организовывать свою жизнедеятельность и взаимодействовать в социуме.

В отечественной психологии также рассматривались концепции о взаимосвязи эмоциональной и когнитивной сферы человека. Отражение данных идей можно

проследить в работах Л.С. Выготского, Б.В. Зайгарник, А.Н. Леонтьева, Д.В. Люсина, О.К. Тихомирова, С.Л. Рубинштейна и др.

Л.С. Выготский [1] вводит понятие динамической смысловой структуры личности, представляющей собой единство аффективной и интеллектуальной сферы. Он пришел к выводу о том, что аффект и интеллект неразделимы. Эмоциональные состояния являются основой и регуляторами мыслительного процесса человека. Также автор определил важную закономерность, которая заключается в том, что периоды развития мыслительной сферы соответствуют конкретной стадии формирования аффекта. Дальнейшее развитие его суждений можно проследить в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.В. Зайгарник и др.

Также большой вклад для становления понятия эмоционального интеллекта внес О.К. Тихомиров [1]. Ученый исследовал эмоциональное мышление и связь аффективных и когнитивных процессов.

В отечественных научных изданиях понятие эмоционального интеллекта впервые появляется в работах Г.Г. Гарсковой [7], которая трактует его как склонность к пониманию чувств и отношений личности, входящую в основу эмоциональной саморегуляции.

А.В. Карпова и А.С. Петровская [10] рассматривали данный феномен в русле метакогнитивизма. Авторы считали, что эмоциональный интеллект является метапроцессуальным феноменом, в структуру которого входит осознание эмоций личностных и эмоций окружающих, а также их контроль.

Д.В. Люсина [9] отмечала, что данный феномен является психологическим образованием, развивающимся на протяжении жизни индивида под влиянием различных факторов. В 2004 году она выделила модель эмоционального интеллекта, включающую следующие аспекты:

1) способность человека к интерпретированию эмоциональных состояний, возможность идентифицировать эмоции, осознавать наличие того или иного эмоционального состояния у себя и окружающих и вербализировать его, а также способность субъекта понимать причины появления эмоциональных всплесков и их последствий;

2) склонность человека к контролю эмоций, умение управлять их силой, и даже самостоятельно вызывать необходимые эмоциональные состояния.

Э.Л. Носенко [1] считает основными составляющими эмоционального интеллекта такие черты и качества личности как эмотивную устойчивость, добросовестность, открытость новому опыту, дружелюбность, экстраверсию и др. Автор приходит к выводу, что эмоциональный интеллект выполняет адаптивную и стрессозащитную функцию и способствуют успешной организации жизнедеятельности человека.

Е.В. Сидоренко [11] выделила следующие уровни эмоционального интеллекта: реактивный, активный и проактивный. Автор описывала реактивный уровень как адекватную эмоциональную возбудимость индивида в ответ на значимые для него стимулы. Активный уровень предполагает способность человека вызывать определенные эмоции у другого с целью обеспечения собственной безопасности или получения определенных ресурсов (например, информации). Проактивный или созидательный уровень отражает способность субъекта превратить эмоции в предмет восприятия, анализа, сознательного управления и дальнейшего целенаправленного использования.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что эмоциональный интеллект – это комплексное образование, включающее в себя способность человека осознавать свои эмоции и эмоции других людей, понимать причины их возникновения, а также регулировать собственные эмоциональные состояния и паттерны поведения.

Данный феномен выполняет адаптивную, регулятивную и коммуникативную функции, которые обеспечивают возможность индивида продуктивно организовывать свою жизнедеятельность и взаимодействовать в социуме.

Перспективой дальнейшего исследования является поиск эффективных методов развития эмоционального интеллекта в процессе онтогенеза личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Лемберг Б. Эмоциональный интеллект: как разум общается с чувствами / Б. Лемберг. СПб.: Вектор, 2013. – 140 с.
3. Карпов А.В. психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография / А.В. Карпов. Яросл. Гос. Ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 2008. – 344 с.
4. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Методы диагностики эмоционального интеллекта // Современная зарубежная психология. - 2019. - Том 8. № 4. - С. 106-114.
5. Сергиенко Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT. V. 2.0). Русскоязычная версия / Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 89 с.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир.: ВКТ, 2009. – 478 с.
7. Бусыгина Т.А., С.Г. Ихсанова Опыт проективной диагностики эмоционального интеллекта учителей // Научный журнал «Известия Самарского научного центра РАН. - 2012. - т. 14, №2(6) - С. 1441-1447
8. Шабанов С. Эмоциональный интеллект. Российская практика / С. Шабанов, А. Алешина. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 429 с.
9. Д.В. Люсин Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования /. Д. В. Люсина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.
10. Лазарева Ю. В. Арт-терапия как средство развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста // Научный диалог. - 2018. - № 6. - С. 251-264.
11. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетенции в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2008 – 208 с.

THE PHENOMENON OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN SCIENTIFIC LITERATURE

Annotation. This work presents the main stages of the formation of the phenomenon of emotional intelligence in the scientific literature, examines the models of emotional intelligence in the approaches of foreign and domestic scientists, and also highlights its functions and structural components.

Key words: emotional intelligence, emotions, intelligence, social intelligence.

Danilevich I.N.

Scientific adviser: Maksimenko E.G., Ph.D. psychol. Sci., Associate Professor

Donetsk National University

E-mail: bagira_kd@mail.ru

УДК159.964.21

ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В ПСИХОЛОГИИ

Демченко К.С.

*Научный руководитель: Максименко Е.Г., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация: В статье анализируется история изучения системы психологической защиты, описаны механизмы становления и формирования защитных механизмов психики в онтогенезе личности. Представлена классификация механизмов психологической защиты.

Ключевые слова: защитные механизмы, история защитных механизмов, классификация защитных механизмов

Вступлениe. В настоящее время среди психологов нет единого взгляда на механизм психологической защиты, хотя факт его существования не отрицается, и изучается как феномен в различных концепциях (З. Фрейд, А. Фрейд, М. Кляйн, Ф.В. Бассин, А.Адлер, Э.Фромм и др.) Психологическая защита способна оказывать как конструктивное влияние на развитие личности, так и деструктивное (Т.С.Яценко, Е.С.Романова, Ф.Е.Василук, Л.Р. Гребенников и др.), а также проявляется на межличностном и межгрупповом уровнях (Г.В. Грачев, А.М. Богомолов, Ю.Б. Захарова и др.) Психологическая защита – это неосознаваемый процесс, задача которого состоит в минимизации негативных переживаний, это нормальный, ежедневно применяемый сознанием механизм.

Основной объем информации о психологической защите, содержат такие направления, как психоаналитическая концепция личности (З.Фрейд, А. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, О. Ранк, Ф. Александер) и гуманистическая психология (К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, П. Рикер, Э. Фромм, К. Хорни, Г. Салливан, Э. Эриксон).

Основная часть. Впервые, в научном мире заговорили о механизме защиты после выхода в свет работы З. Фрейда «Защитные нейропсихозы» в 1894 году. В этой работе психоаналитик впервые использовал термин «психологическая защита», имея ввиду вытеснение. В последующих работах он использует только термин «вытеснение». Вернулся З.Фред к понятию «психологическая защита» только в работе «Торможение, симптом, страх» (1926 г.) обозначая те техники «Я», которые используются этой подструктурой для разрешения конфликтных ситуаций и способных привести к неврозу. Психоаналитик отмечает, что взаимоотношения в конфликте между сознанием и бессознательным определяет защита, и она же регулирует индивидуальное поведение человека в конфликте. З.Фрейд выдвигает предположение, что существует определенная связь между конкретными формами защиты и конкретными заболеваниями [7, с. 63].

З.Фрейд, как основатель психоаналитического подхода в структурной теории личности описывает три подструктуры: «Я», «Оно» и «Сверх-Я». Согласно этой теории, в начале жизни ребенок находится под влиянием подструктуры «Оно» – инстинктивные желания и влечения, основная цель которых это принцип удовольствия [10]. В начале жизни именно этот принцип позволяет ребенку преодолевать то чувство тревоги, которое сопровождает его после травмы рождения. Персекуторная тревога преодолевается посредством первичной материнской озабоченности и любви матери (Д.В.Винникотт, М.Кляйн). Эта часть подструктуры личности бессознательна, но со временем выделяется следующая подструктура, называемая «Я», основная цель которой удовлетворять растущие желания «Оно» социально приемлемым способом. Это происходит благодаря «первичной материнской озабоченности» (Д.В. Винникотт) матери, реагирующей на потребности ребенка в момент их возникновения. Это постепенно формирует понимание у младенца, что любой дискомфорт всегда сменяется комфортом (голод сменяется сытостью, ощущение холода – теплом и т.д.). Так формируется базовое настроение, тревожность постепенно уходит [1]. Основной принцип «Я» – это реальность, основной принцип «Оно» – это удовольствие. Подобная амбивалентность способна вызвать конфликт, поэтому для баланса личности необходима третья подструктура, которая возникает около 4 лет и называется «Сверх-Я», основная задача которой ориентироваться на систему запретов и законов. То, что мы называем голосом совести. Эта подструктура воздействует на подструктуры «Оно» и «Я» через систему запретов сначала родительских фигур, а затем уже внутренних запретов [9]. Таким образом, мы получаем поле, состоящее на первый взгляд из трех

противоположных инстанций, каждая из которых руководствуется своим принципом, но, тем не менее, не способных жить каждая отдельно друг от друга, зависимых друг от друга, и ради выживания, вынужденных развивать гибкость и умение заключать компромиссы. С момента возникновения третьей подструктуры, а это примерно 4 года основной внутренний конфликт ребенка – это найти баланс между желаниями «Оно» – основной принцип которого это получение удовольствия – и требованиями подструктуры «Сверх-Я» – основная цель которой это внутренние запреты (интроекты запретов родителей). «Я» становится подобно полю битвы между этими двумя подструктурами. Основная задача «Я» удовлетворить бесконечный поток желаний «Оно» не нарушая внутренних запретов исходящих от «Сверх-Я». Возникающий внутренний конфликт провоцирует «Я» к защите, так вырабатывается *психологическая защита*, как форма бессознательной психической активности, которая позволяет временно снять внутреннее напряжение и ослабить конфликт между «Сверх-Я» и «Оно» [9]. Искажая или отрицая реальность, защитные механизмы снижают уровень тревоги, оберегая психику от впадения в депрессию, но, в то же время, при устойчивом повторении определенного механизма защиты в сходных ситуациях защитные механизмы препятствуют личностному росту человека, не позволяя субъекту самостоятельно находить пути решения в той или иной ситуации [8].

А. Фрейд продолжила дело отца, изучая защитные механизмы, используя психоаналитический и анамнестический методы, а также метод наблюдения и пришла к выводу, что защитные механизмы не зависят от сознания, но способствуют сохранению адаптивных отношений индивида с миром на субъективном уровне [6 с.10]. В своей работе «Психология Я и защитные механизмы» (1936 г.), достаточно подробно описала роль защит на примере своих работ с клиентами-детьми и пришла к выводу, что именно чувство страха и тревога включают использование защитных механизмов. В своей работе она указывает на три основных источника тревоги:

1. Страх «Я» перед инстинктивными притязаниями «Оно», целью которого является получение удовольствия;
2. Страх «Я» перед тревожными состояниями, вызванными «Сверх-Я» в виде чувства вины и стыда;
3. Страх «Я» перед требованиями реального мира.

Каждый из трех источников тревоги способен вызывать определенный тип защиты, так, например, в случае вытеснения, когда «Я» не справляется с инстинктивными притязаниями «Оно» и опускается в сферу бессознательного, приводит к болезни, так как оказывает влияние на всю психику и физиологическое состояние человека, или же, в случае, когда конфликт между «Я» и «Оно» не разрешается, это стимулирует увеличение страха и приводит к появлению истерического невроза или невроза навязчивых состояний [7].

А. Фрейд считала, что основная цель функционирования защитных механизмов состоит в развитии адаптационных способностей личности к трудным жизненным ситуациям, что позволяет поддерживать гармоничные отношения между «Я», «Сверх-Я» и «Оно» посредством снижения тревоги, и преобразованием инстинктов [7]. Первое определение защитных механизмов сформулировала именно А.Фрейд: «Защитные механизмы – это деятельность «Я», которая начинается, когда «Я» подвержено чрезмерной активности побуждений или соответствующих им аффектов, представляющих для него опасность. Они функционируют автоматически, не согласуясь с сознанием» [5 с.62]. Сознательная часть психики, то есть подструктура «Я», согласно мнению А. Фрейда, играет главенствующую роль в формировании психологических защит, а факторы, формирующие защиты связаны с нарушением межличностных отношений в детском возрасте. Аналитик выделила десять механизмов защиты, и подробно описала их: вытеснение, регрессия, реактивное образование, проекция,

интроекция, изоляция, аннулирование, обращение против себя, сублимация и инверсия в противоположное.

Опираясь на работы своего отца, и свой собственный психоаналитический опыт А. Фрейд пришла к выводу, что при использовании психологических защит «Я» все же не удастся полностью устранить страхи и снять конфликт. А использование «Я» определенных наборов психологических защитных техник ведут к возникновению определенной симптоматики, так, например, при истерии часто используется вытеснение, при неврозе навязчивых состояний – изоляция и подавление [4 с. 45].

М. Кляйн, последователь теории З. Фрейда, одна из наиболее известных психоаналитиков своего времени в своих исследованиях уделяла особое внимание тому, как младенец преодолевает персекуторную тревогу и экстремальные психические состояния (от удовольствия общения с мамой и кормлением, до отчаяния и фрустрации, переживаемые, когда испытывает слишком долго голод или страх.) В результате длительной работы М.Кляйн пришла к выводу, что у новорожденного уже с первых дней жизни существует конфликт между любовью и агрессией. Возникающий конфликт вызывает страх и тревогу, и влияет на отношение ребенка к миру. Для преодоления страха и тревоги младенец вынужден создавать защитные механизмы. М. Кляйн разделила первый год жизни ребенка на две позиции: паранояльно-шизоидную и депрессивную[3].

Первые 3-4 месяца жизни ребенка относятся к паранояльно-шизоидной позиции. Сам процесс рождения является достаточно травматичным опытом для ребенка, который вызывает основной страх этого периода жизни – страх преследования. Чем сложнее роды, тем сильнее страх, самые важные защитные механизмы этого периода основаны на расщеплении, что приводит к формированию двух оперативных механизмов: интроекции и проекции [2 с. 287]. В этот период ребенок еще не способен воспринимать мать как целостный объект, поэтому воспринимает грудь матери либо как «хороший» объект, который приносит удовольствие и ощущение сытости, либо как «плохой», не приносящий желаемого удовольствия. Механизм расщепления «Я» способствует отделению интериоризированной «плохой» груди, не приносящей удовольствия и связанных с ней фрустрирующих чувств от «хорошей» груди, приносящей ощущения удовольствия. В этот момент происходит разделение не только на хороший и плохой объект, но также разделение Самости ребенка на хорошую и плохую части. Расщепленные части Самости проецируются на расщепленные части внешнего объекта и идентифицируются с ними при помощи такого защитного механизма, как проективная идентификация. Данный защитный механизм спасает «Я» ребенка от страха преследования. Согласно мнению М.Кляйн, интроекция «хорошей» или «плохой» груди оказывает влияние не только на формирование «Я», но также и на формирование двух других подструктур – «Сверх-Я» и «Оно».

Если опыт первых объектных отношений младенца (сначала отношения с материнской грудью, затем с самой матерью) интроецируется и укореняется в подструктуру «Я» с достаточной стабильностью, то закладывается основа для конструктивного развития личности, при этом важно, что бы первичные объектные отношения удовлетворяли базальные потребности ребенка, способствовали восстановлению потерянного пренатального единства с матерью и создавали чувство безопасности[4 с.93].

Следующая, не менее важная депрессивная стадия развития формирует у ребенка целостность объекта – ребенок узнает, что «плохая» и «хорошая» грудь принадлежат одному и тому же объекту – матери. Мать, вызывающая страх и мать приносящая удовлетворение – это одно и то же. Происходит интеграция объекта, и одновременно интеграция Я. На этой стадии возникают новые чувства – ревность, жадность и зависть. Я ребенка испытывает противоречивые чувства к одному объекту – матери – в связи с

этим возникает чувство вины, справиться с которым помогает новый механизм психики – механизм возмещения – это основной механизм депрессивной позиции, позитивно влияющий на интеграцию[4 с. 94].

В случае родительской депривации ребенку не удастся преодолеть депрессивную тревогу, что вызывает задержку в развитии способности любить, тормозит развитие творческих способностей ребенка, а также нарушает структуру закладывающихся объектных отношений. В дальнейшем, чувства зависти, ревности, жадности доминируют в эмоциональной сфере личности ребенка и оказывают значительное влияние на формирование его характера.

К. Хорни продолжила развивать идею адаптационной функции психологической защиты и пришла к выводу, что имеющийся потенциал человека изначально подавляется требованиями семьи и общества, но все же способен к освобождению [11]. К. Хорни отмечает важность семьи, и в целом поведения окружающих, оказывающих влияние на то, как будет развиваться ребенок. От этого зависит, продолжит ли ребенок путь здорового развития, или будет вынужден создавать такое количество защитных механизмов, которое превратит его в невротика. Согласно К.Хорни, можно выделить два пути развития ребенка, один из которых ведет к здоровью, а другой – к неврозу. В первом случае, когда родители способствуют самореализации ребенка, поддерживают его инициативы, окружают теплом и любовью и во втором – депривация родителей не позволяющая им видеть свой потенциал и блокирующая потенциал ребенка, способствует возникновению повышенного чувства тревоги и неуверенности в себе. Защитные механизмы, в этом случае позволяют ребенку избегать непосредственной конфронтации с базальной тревогой, но такая форма поведения уже не позволяет ребенку свободно выражать себя, он становится заложником тех стратегий защитных механизмов, которые приводят к конфликту с самим собой и своим окружением, увеличивая тревожность, что усиливает защитные тенденции, К.Хорни называет это «порочным кругом», тем более что этот процесс осуществляется бессознательно [4 с.47]. В результате защитные механизмы приводят не только к формированию отдельных невротических установок, но в целом к невротической жизненной позиции. Для разрешения базального конфликта индивиду необходимо особое поведение, или защитные стратегии. К. Хорни выделяет несколько типов таких стратегий: движение к людям, движение от людей, движение против людей, избирательная слепота, идеализированный образ, строжайший самоконтроль, идеализированный образ, экстернализация, деспотичная правота, уклончивость и цинизм. Эти формы защитных механизмов активируются при определенных условиях среды, при этом развивается различное их сочетание[12].

Выводы. Опираясь на исследования ученых (З. Фрейд, А. Фрейд, М. Кляйн, К. Хорни и др.), проанализировав их взгляды на феномен, природу и функционирование защитных механизмов психики, можно сделать вывод, что все защиты, прежде всего, бессознательны, используются для защиты «Я» их основная задача состоит в снятии тревоги, вызывающей страх, также можно отметить, что объектные отношения оказывают значительное влияние на функционирование механизмов психологической защиты, окружающая среда или внутренняя реальность человека способствуют становлению и закреплению определенных видов психологической защиты и, не смотря на изучение механизмов защиты различными подходами и концепциями можно выделить как ряд общих моментов – причины возникновения, цели - так и их существенные различия – от времени возникновения механизмов защиты, до уровня их осознанности.

В целом, психологическая защита – это система, благодаря которой осуществляется устранение или сведение к минимуму травмирующие личность переживания, устраняющая дискомфорт и тревогу. Психологическая защита

неосознанно искажает восприятие реальности, благодаря этому смягчается противоречие и сглаживается внутриличностный конфликт. Однако чрезмерное использование индивидом защитных механизмов способно спровоцировать возникновение неврозов и блокировать самореализацию личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери: пер. с англ. – М.:Добросвет, 2000. – 387 с
2. Кляйн М., Айзекс С., Райвери Дж., Хайманн П. Развитие в психоанализе/И.Ю. Романов. – М.: Академический проект, 2001. – 512 с., с. 287
3. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников/Перевод с англ. Языка А.Ф. Ускова. – СПб.:Б.С.К., 1997. – 96с
4. Максименко Е.Г. современные направления глубинной психологии: Учебно-методическое пособие для студентов ВУЗов/Е.Г. Максименко. – Донецк: ИПО ИПР УМО, 2011. – 212 с.
5. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. – СПб.: Речь, 2001. – 416 с., с.62
6. Субботина Л.Ю. Психология защитных механизмов личности: учебное пособие/Л.Ю. Субботина; Яросл. Гос. Ун-т им. П.Г.Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2013. – 164с., ISBN 978-5-8397-0927-0
7. Фрейд А. Эго и механизмы защиты - М.:Изд-во Эксмо, 2003. – 256с.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ/Зигмунд Фрейд; пер. с нем.Г.В. Барышниковой. – Харьков: Книжный клуб «Клуб семейного досуга», 2013. – 480 с.
9. Фрейд З. Я и Оно/ Зигмунд Фрейд; [пер. с нем.]. – Москва: Эксмо, 2016. – 864с.
10. Фрейд З.Основные принципы психоанализа. – М.:Рефл-бук. – К.:Ваклер, 1998. – 283 с.
11. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Перевод с англ. И примечания А.И. Фета, 2016. – 188с
12. Хорни К. Собрание сочинений. В 3т. Т.3 Наши внутренние конфликты; Невроз и развитие личности: пер.с англ. – М.: Смысл, 1997. – 696 с.

THE PHENOMENON OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE IN PSYCHOLOGY

Annotation: The history of the emergence, mechanisms of formation and formation of the protective mechanisms of the psyche in the ontogenesis of personality. Classification of psychological defense mechanisms.

Keywords: defense mechanisms, history of defense mechanisms, classification of defense mechanisms

Demchenko K. S.

Maksimenko E. G. Associate Professor

Donetsk National University

E-mail: demchenko_k_mk@mail.ru

УДК 81'373

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ГОДОНИМОВ ПЕТРОВСКОГО РАЙОНА ГОРОДА ДОНЕЦКА

Дмитрова Е. А.

*Научный руководитель: Ярошенко Н. А., канд. филол. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье представлена структурно-семантическая классификация годонимов Петровского района города Донецка. Проанализированы основные модели образования наименований линейных объектов названного типа, установлена их частотность.

Ключевые слова: топоним, урбаноним, годоним, улица, переулок.

Предлагаемая статья продолжает цикл публикаций авторов, посвящённых разноаспектному изучению годонимикона Большого Донбасса, в частности

сопоставительному изучению годонимов Буденновского, Петровского районов г. Донецка и Октябрьского, Первомайского районов г. Ростова-на-Дону (см. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 13; 14; 15; 16; 17 и др.]).

Комплексный анализ ономастического пространства отдельного населённого пункта или региона принадлежит к числу приоритетных направлений современной ономастики (см., например, [8]). При этом важной составляющей городского ономастического пространства являются урбанонимы и годонимы.

Урбаноним — это «название внутригородского объекта, способное выполнять адресную функцию, имеющее официальную фиксацию в городских документах и указывающее на объект, содержащий на своей территории отдельные строения с номерами» [11, с. 107]. В то время как **годонимы**, понимаемые как видовая разновидность урбанонимов, представляют собой номинации таких линейных адресных объектов, как улица, проспект, бульвар, переулок, линия, проезд, тупик, спуск, аллея, шоссе, микрорайон, квартал (см. обзор в [13; 15]).

Объектом исследования является годонимикон Петровского района г. Донецка, в то время как **предметом анализа** выступают структурно-семантические особенности рассматриваемых годонимов, модели, по которым они образуются.

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы осуществить структурно-семантическую классификацию годонимов Петровского района г. Донецка, выявить основные модели образования наименований линейных объектов, установить их частотность

Материал исследования извлекался методом сплошной выборки годонимов из различных реестров наименований улиц Петровского района г. Донецка. **Авторская картотека** включает 361 годоним, при этом на территории Петровского района реализуются годонимы с такими терминами-классификаторами, как *улица*, *переулок* и *проспект*. На территории Петровского района также представлены такие агоронимы (номинации площадей), как пл. *им. Петровского*, пл. *Победы*, пл. *Правды*.

Как известно, важной составляющей структуры годонима является так называемый номенклатурный термин (термин-классификатор), который хотя и не учитывается при определении структурной разновидности годонима (однокомпонентный, двухкомпонентный годоним и под.), но в обязательном порядке сопровождает наименование линейного адресного объекта в официальных документах, на вывесках. При этом важно принимать во внимание тот факт, что номенклатурный термин — это нарицательное название, а годоним — это имя собственное.

Соотношение терминов-классификаторов в годонимах Петровского района г. Донецка представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Соотношение терминов-классификаторов в годонимах
Петровского района г. Донецка**

№ п/п	Тип годонима по термину-классификатору	Кол-во	%
1.	Годонимы с термином-классификатором <i>улица</i>	333	92,2
2.	Годонимы с термином-классификатором <i>переулок</i>	25	7
3.	Годонимы с термином-классификатором <i>проспект</i>	3	0,8
	ВСЕГО:	361	100

Как видно из таблицы 1, наиболее частотным при обозначении линейных адресных объектов Петровского района г. Донецка является термин-классификатор *улица* (333 единицы, или 92,2 %), что в целом отражает общую тенденцию, характерную для русскоязычного годонимикона. Второе место по критерию частотности среди

рассматриваемых годонимов занимают годонимы с номенклатурным термином *переулок* (25 единиц, или 7 %), в то время как наименее частотным в нашем материале оказался термин-классификатор *проспект* (3 единицы, или 0,8 %).

Соотношение наименований годонимов Петровского района г. Донецка в зависимости от характера производящей лексической базы отражено в таблице 2.

Таблица 2

Типы годонимов Петровского района г. Донецка по характеру производящей базы (общая характеристика)

№ п/п	Тип производящей основы	Кол-во	%
1.	Годонимы, образованные на базе имён собственных	260	72
2.	Отапеллятивные годонимы	101	28
	ВСЕГО:	361	100

Как видно из таблицы 2, в годонимиконе Петровского района г. Донецка преобладают годонимы, образованные на базе имён собственных (260 единиц, или 72 %). В то время как отапеллятивные годонимы представлены 101 единицей (28 %).

Следует отметить, что при анализе структурных параметров годонимов принимаем во внимание классификации, предложенные в работах Н. Ю. Забелина [4] и Л. В. Егоровой [6].

Как свидетельствуют систематизация и анализ фактического материала, среди годонимов Петровского района г. Донецка представлены следующие основные структурные разновидности:

1. Однословные годонимы (332 единицы, или 91,9 %): ул. *Автобазовская*, ул. *Архитекторов*, ул. *Байкальская*, ул. *Брусничная*, ул. *Валдайская*, ул. *Гастелло*, пер. *Горняцкий*, ул. *Дальневосточная*, ул. *Дружная*, ул. *Дунаевского*, ул. *Заболотного*, ул. *Звенигородская*, ул. *Изумрудная*, ул. *Карамзина*, ул. *Карбышева*, ул. *Лауреатов*, ул. *Менделеева*, ул. *Чехова*, пр. *Центральный*, пер. *Шахтерский*, ул. *Ясенева* и др.

2. Двухсловные годонимы (28 единиц, или 7,8 %): ул. *Академика Баха*, ул. *Виктора Гюго*, ул. *Героев Миуса*, пер. *Ивана Богуна*, ул. *Красная Звезда*, ул. *Лейтенанта Николенко*, ул. *Мамаева кургана*, ул. *Новаторов Донбасса*, ул. *Павла Беспощадного*, ул. *Софьи Ковалевской*, ул. *23-го Партсъезда* и др.

3. Трёхсловные годонимы (1 единица, или 0,3 %): ул. *40-летия Советской Украины*. К этому структурному типу годонимов в нашем материале относится название улицы *40-летия Советской Украины*. Как видим, этот годоним представляет собой сочетание формы Р. п. ед. числа существительного *сорокалетие* в значении 'годовщина чего-л., происшедшего или начатого сорок лет назад' и топонима и прилагательного-определения в форме Р. п. ед. числа. Номинация ул. *40-летия Советской Украины* выполняет мемориальную и идеологическую функции.

Соотношение основных структурных типов в годонимиконе Петровского района г. Донецка обобщено в таблице 3.

Таблица 3

Структурные типы годонимов Петровского района г. Донецка

№ п/п	Структурный тип годонима	Кол-во годонимов	%
1.	Однословные годонимы	332	91,9
2.	Двухсловные годонимы	28	7,8
3.	Трёхсловные годонимы	1	0,3

	ВСЕГО:	361	100
--	---------------	------------	------------

Как видно из таблицы 3, среди структурных типов, реализованных в годонимиконе Петровского района г. Донецка, первое место по критерию частотности занимают однословные годонимы (332 единицы, или 91,9 %), а второе место — двухсловные номинации (28 единиц, или 7,8 %).

Как свидетельствуют систематизация и анализ фактического материала, двухсловные названия линейных адресных объектов Петровского района г. Донецка реализуют следующие модели:

1. «Существительное в форме Р. п. ед. или мн. числа + существительное в форме Р. п. ед. или мн. числа»:

а) первый компонент — официальное мужское личное имя в форме Р. п. ед. числа, а второй компонент — мужская фамилия в форме Р. п. ед. числа (ул. *Александра Ульянова*, ул. *Степана Щипачева*, пер. *Ивана Богуна*, ул. *Вильгельма Пика*, ул. *Марка Озерного*, ул. *Кастуся Калиновского*, ул. *Павла Беспощадного*);

б) первый компонент — официальное мужское личное имя в форме Р. п. ед. числа, а второй компонент — мужская несклоняемая фамилия (ул. *Виктора Гюго*, ул. *Рубена Ибаррури*);

в) первый компонент — женское личное имя в форме Р. п. ед. числа, а второй компонент — женская фамилия в форме Р. п. ед. числа (ул. *Софьи Ковалевской*, ул. *Софьи Перовской*);

г) первый компонент — женское личное имя в форме Р. п. ед. числа, а второй компонент — женская несклоняемая фамилия с суффиксом *-енко* (ул. *Ирины Левченко*);

д) женский псевдоним (имя + фамилия) в форме Р. п. ед. числа (ул. *Леси Украинки*);

е) двойная мужская фамилия в форме Р. п. ед. числа (ул. *Мамина-Сибиряка*, ул. *Салтыкова-Щедрина*);

ж) первый компонент — существительное в форме Р. п. ед. числа, указывающее на научное или воинское звание, а второй компонент называет фамилию того, в честь кого названа улица (ул. *Академика Баха*, ул. *Академика Ферсмана*, ул. *Лейтенанта Николенко*);

з) первый компонент — существительное в форме Р. п. мн. числа, а второй компонент — топоним в форме Р. п. ед. числа (ул. *Героев Миуса*, ул. *Новаторов Донбасса*) (подробнее см. [15]);

и) первый компонент представляет собой существительное в форме Р. п. ед. числа (номинация общественно-политическая молодёжной организации), а второй — топоним в форме Р. п. ед. числа (ул. *Комсомола Украины*);

к) первый компонент — существительное *путь* в значении 'направление деятельности, развития кого-, чего-л.', а второй компонент — абстрактное существительное в форме Р. п. м. рода ед. числа (ул. *Путь Социализма*).

2. «Прилагательное в форме Р. п. ед. или мн. числа + существительное в форме Р. п. ед. или мн. числа»:

а) первый компонент — качественное прилагательное в форме И. п. м. рода, а второй компонент — номинация *гай* 'роща' в форме И. п. м. рода ед. числа (ул. *Зелёный Гай*), при этом следует отметить, что номинации *Гай* и *Зелёный Гай* частотны в топонимии;

б) первый компонент — качественное прилагательное в форме И. п. ж. рода, а второй компонент — номинация *звезда* 'предмет, внешние очертания которого воспроизводят геометрическую фигуру с остроконечными выступами, равномерно расположенными по окружности' в форме И. п. ж. рода ед. числа (ул. *Красная Звезда*), при этом, очевидно, что номинации типа ул. *Красная Звезда* отсылают к названию

Красная Звезда как к обозначению геральдического знака, который был символом Красной армии, был представлен на гербе и флаге СССР и под.;

в) первый компонент — относительное прилагательное, восходящее к топониму, а второй компонент — номинация *лесничество* ‘хозяйственное управление, ведающее лесным участком’ в форме И. п. ср. рода ед. числа (*Петровский район > Петровское лесничество > ул. Петровское лесничество*);

г) номинация ул. *Мамаева кургана*, реализуя меморативную функцию, призвана запечатлеть в топонимике память и о топониме *Мамаев курган*, и о памятнике-ансамбле «Героям Сталинградской битвы», и о самой Сталинградской битве. Следует также отметить, что топоним *Мамаев курган* и весь спектр сопряжённых с ним смыслов нашли многочисленное воплощение в идеонимии (ср. название песни «*На Мамаевом кургане тишина*» и др.).

3. «Порядковое числительное в форме Р. п. ед. числа + существительное в форме Р. п. ед. числа»: ул. *23-го Партсъезда*. Номинация ул. *23-го Партсъезда*, реализуя идеологическую функцию, отсылает нас к соответствующему событию, важному для истории СССР и Коммунистической партии Советского Союза.

Следует отметить, что значительное преобладание в топонимике Петровского района г. Донецка однословных названий отражает общую тенденцию, характерную для номинации линейных адресных объектов, и представляет собой результат действия универсального закона экономии языковых средств.

Как свидетельствует анализ фактического материала, однословные топонимы Петровского района г. Донецка представлены двумя основными морфологическими разновидностями.

Соотношение основных морфологических разновидностей однословных наименований линейных адресных объектов Петровского района г. Донецка отражено в таблице 4.

Таблица 4

Морфологические типы однословных топонимов Петровского района г. Донецка

№ п/п	Структурный тип топонима	Кол-во топонимов	%
1.	Субстантивные топонимы	179	53,9
2.	Адъективные топонимы	153	46,1
	ВСЕГО:	332	100

Как видно из таблицы 4, в топонимике Петровского района г. Донецка преобладают субстантивные однословные топонимы, включающие, помимо термина-классификатора, имя существительное (оним или апеллатив): 179 единиц, или 49,6 %, от общего числа анализируемых топонимов и 53,9 % от числа однословных топонимов. В то время как адъективные топонимы, охватывающие 153 единицы, составляют 42,4 % от общего числа выборки и 46,1 % от числа однословных топонимов.

В одной из наших предыдущих статей топонимы Петровского района города Донецка были рассмотрены нами как средство репрезентации локально-географической ориентации, при этом в числе прочего было установлено, что в структурном и словообразовательном аспекте адъективные топонимы Петровского района г. Донецка реализуют четыре модели (подробнее см. [6]).

Что касается субстантивных однословных топонимов, то в целом они реализуют такие две основные модели: 1) субстантивная мемориальная генитивная модель (ул. *Багрицкого*, ул. *Борисовых*, ул. *Вересаева*, ул. *Ганди*, ул. *Карбышева*, ул. *Чехова*, ул. *Молодогвардейцев*, ул. *Победы*, ул. *Революции* и др.) и 2) субстантивная генитивная

модель (ул. *Архитекторов*, ул. *Ветеранов*, ул. *Лауреатов*, ул. *Связистов*, ул. *Юннатов*, ул. *Возрождения*, ул. *Динамо* и др.).

Перспективой дальнейшего исследования в числе прочего является сопоставительный анализ структурно-семантических типов адъективных и субстантивных однословных топонимов Буденновского и Петровского районов города Донецка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитрова Е. А. Топонимы Буденновского района города Донецка как средство репрезентации локально-географической ориентации / Е. А. Дмитрова // «Славистика: новые имена в науке»: Сб. науч. трудов участников II Республиканской очно-заочной научно-практич. конф. студентов и молодых учёных. — Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2018. — С. 41–46.
2. Дмитрова Е. А. Структурно-семантическая классификация топонимов Буденновского района города Донецка / Е. А. Дмитрова // Новые горизонты русистики. — 2018. — Вып. 5. — С. 118–122.
3. Дмитрова Е. А. Структурно-семантические типы адъективных топонимов Буденновского района города Донецка / Е. А. Дмитрова // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». — Вып. 11. — Т. 2. Гуманитарные науки. — Донецк : ДонНУ, 2019. — С. 23–27.
4. Дмитрова Е. А. Адъективные топонимы Буденновского района города Донецка как средство репрезентации локально-географической ориентации / Е. А. Дмитрова // Материалы Международного молодёжного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2019» / Отв. ред. И. А. Алешковский, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов. [Электронный ресурс]. — М. : МАКС Пресс, 2019. — 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM); 12 см. — Систем. требования: ПК с процессором 486+; Windows 95; дисковод DVD-ROM; AdobeAcrobatReader. — 1600 Мб. — 11000 экз.
5. Дмитрова Е. А. Структурные типы адъективных топонимов Петровского района города Донецка / Е. А. Дмитрова // Славистика: новые имена в науке : Сб. науч. трудов участников III Международной очно-заочной научно-практич. конф. студентов и молодых учёных. — Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2019. — С. 31–37.
6. Дмитрова Е. А. Топонимы Петровского района города Донецка как средство репрезентации локально-географической ориентации / Е. А. Дмитрова // Славистика: новые имена в науке : Сб. науч. трудов участников IV Международной очно-заочной научно-практической конференции студентов и молодых учёных. — Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2020. — С. 73–77.
7. Егорова Л. В. Структурные типы топонимов Чувашской Республики / Л. В. Егорова // Вестник Чувашского университета. — 2012. — № 4. — С. 231–235.
8. Егорова Л. В. К вопросу изучения топонимов в современной парадигме лингвистических исследований / Л. В. Егорова // Вестник Чувашского университета. — 2018. — № 2. — С. 224–233.
9. Забелин Н. Ю. Московская городская топонимия. Структурно-семантический анализ топонимической системы : Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. Ю. Забелин. — М., 2007. — 23 с.
10. Подольская Н. В. Словарь русской топонимической терминологии / Н. В. Подольская. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Наука, 1988. — 192 с.
11. Супрун В. И. Урбанонимы Элисты как лингвокультурный феномен / В. И. Супрун // In Nominum Spatio (В пространстве имён): Материалы I Международных ономастических чтений имени Е. С. Отина (Донецк, 16–18 октября 2015 г.). — Донецк : Издание Фонда «Азбука», 2016. — С. 103–113.
12. Шмелёва Т. В. Ономастикон русского города / Т. В. Шмелёва. — Saarbrücken : LarLambert Academic Publishing, 2014. — 137 с.
13. Ярошенко Н. А. Культурные коды в урбанонимике Донбасса (на материале адъективных топонимов Центрально-Городского района г. Макеевки) / Н. А. Ярошенко, У. Л. Чабан // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д. Филология и психология. — № 3–4. — Донецк : ДонНУ, 2018. — С. 59–66.
14. Ярошенко Н. А. Структурно-семантические модели отантропонимных и персональных топонимов Буденновского района г. Донецка / Н. А. Ярошенко, Е. А. Дмитрова // Актуальные проблемы изучения славянских языков : Сб. науч. трудов III Международной научной конференции памяти проф. Е. С. Отина (Донецк, ДонНУ, 13 апреля 2018 г.); отв. ред. доц. Н. А. Ярошенко. — Донецк : ДонНУ, 2018. — Вып. 4. — С. 171–175.
15. Ярошенко Н. А. Антропоморфный код в урбанонимике Донбасса (на материале отапетлятивных топонимов г. Донецка) / Н. А. Ярошенко // Материалы IV Международ. научн. конф. «Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» (г. Донецк, 31 октября 2019 г.); под общей ред. проф. С. В. Беспаловой. — Т. 4. Филологические науки. Культура и искусство. Библиотечное дело. — Ч. 2. — Донецк : Изд-во ДонНУ, 2019. — С. 128–132.

16. Ярошенко Н. А. Растительный код в топонимике Донбасса (на материале названий улиц, образованных от видовых наименований растений) / Н. А. Ярошенко, Е. А. Дмитрова // Наука и мир в языковом пространстве : Сб. науч. трудов V Международной научной конф. (14 ноября 2019 г.). — Макеевка : ДонНАСА, 2019. — С. 126–134.
17. Ярошенко Н. А. Растительный код в топонимике Большого Донбасса (на материале названий улиц и переулков Первомайского и Октябрьского районов г. Ростова-на-Дону) / Н. А. Ярошенко, Е. А. Дмитрова // Актуальные проблемы изучения славянских языков : Сб. науч. трудов V Международной научной конференции памяти проф. Е. С. Отина (Донецк, ДонНУ, 13 апреля 2020 г.) ; отв. ред. доц. Н. А. Ярошенко. — Донецк : ДонНУ, 2020. — Вып. 6. — С. 65–71.

STRUCTURAL AND SEMANTIC CLASSIFICATION OF GODONYMS OF PETROVSKY DISTRICT OF DONETSK

Annotation. The article puts up the structural and semantic classification of the Petrovsky district of Donetsk godonyms. The productivity of basic world-building types had been analyzed. The most frequency models of street names had been established.

Keywords: toponym, urbanonym, godonym, street, side street.

Dmitrova E. A.

Scientific adviser: Yaroshenko N. A. Candidate of Philology, Associate Professor
Donetsk National University
nyaroshenko@yandex.ru

УДК 17.022.1

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ПРОФСОЮЗНОГО ЛИДЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Дрозд И.А.

*Научный руководитель: Гудова, Т.В., старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация: В данной работе рассматривается специфика формирования имиджа профсоюзного лидера в образовательной организации. Выделены основные факторы, влияющие на репутацию университета и других учреждений, а также описана роль имиджа лидера в становлении образа структуры в целом. Определены классические и инновационные методики работы над формированием имиджа лидера, которые помогут сделать его эффективным инструментом для развития организации, привлечения СМИ и партнёров.

Ключевые слова: имидж, профсоюз, лидер, руководитель, репутация.

В процессе становления и развития образовательных учреждений важную роль играет их имидж, то есть тот образ, который складывается у представителей различных социальных, профессиональных и общественных групп. Он имеет сложную структуру, но наиболее значимым для нас является репутация профсоюзных организаций студентов и их лидеров.

Деятельность первичных профсоюзных организаций направлена прежде всего на обеспечение достойных условий обучения, на защиту социальных, трудовых и профессиональных интересов студентов. Всё это способствует повышению заинтересованности в организации со стороны государственных и общественных структур, а также росту уровня мотивации у самих членов Профсоюза.

Необходимость формирования правильного имиджа для образовательных учреждений, в частности – для университетов, предопределяется несколькими

факторами. По мнению И.Н. Зуевской[3], к этим факторам можно отнести следующие причины:

- особая демографическая ситуация, современное состояние которой приводит к усилению конкуренции между образовательными организациями в борьбе за набор обучающихся;

- репутация среди потенциальных сотрудников: позитивный имидж при прочих равных условиях может стать решающим фактором в выборе места работы для педагогов и других специалистов, так как их привлекает стабильность, профессиональный подход и развитие;

- положительный имидж выступает в роли своеобразных инвестиций, поскольку организации получают доступ к лучшим ресурсам, появляется возможность потреблять их в нужном количестве, соответственно, студенты могут претендовать на более высокий уровень образовательных услуг;

- доверие к организации вступает в корреляцию с числом потенциальных участников, то есть способствует повышению заинтересованности в Профсоюзе (не только со стороны возможных членов, но и со стороны государственных и административных органов, партнёров и инвесторов).

Говоря об имидже данных организаций, исследователи упоминают пять основных составляющих: имидж председателя, имидж всех членов союза, визуальный, внутренний и внешний имидж организации. Неслучайно репутация лидера значится в этом списке на первом месте, ведь имидж профсоюзного руководителя, как уже было сказано, влияет не только на деятельность непосредственно этого коллектива, но и отражается на имидже всей образовательной организации.

Е.В. Есенина, Н.Г. Ракшенко и Л.А. Киселева [2] в своём пособии описывают отдельные элементы структуры имиджа профсоюзной организации:

1. Имидж субъекта – это те самые уникальные и неповторимые черты организации, достижения, преимущества и положительные качества.

2. Внутренний имидж структуры – отражение внутреннего настроения членов общества, то есть самоидентификация, а также общая атмосфера среди студентов.

3. Имидж лидера и членов организации – это ценностная ориентация каждой личности, их установки, вектор деятельности и открытость к диалогу.

4. Имидж потенциальных участников – это условная визуализация тех качеств и требований, которые могут быть выдвинуты к обучающимся.

Каждый из этих элементов влияет на общую картину, при этом требует специализированного подхода и своих методик. Рассмотрим подробнее имидж руководителя профсоюзных организаций и то, какую роль он играет в становлении учреждения.

Лидер профсоюза – это лицо организации. Человек, занимающий эту должность, должен не только справляться с обязанностями руководителя, но и быть достойным представителем организации. Говоря об обязанностях руководителя, стоит уточнить, что лидеру необходимо прежде всего соответствовать тому уровню ответственности и масштабности, который на него возлагается. Например, деятельность первичных организаций, территориальных профсоюзных организаций и межрегиональных профсоюзных организаций направлена на смежные, но не идентичные цели и задачи, а поэтому председатели выбираются индивидуально. В рассматриваемых нами студенческих структурах центральное место занимают студенты, создаются условия для их развития.

В комплексе персонального имиджа А.Ю. Панасюк [4] выделяет:

- габитарный имидж, то есть внешний вид, особенности выбора аксессуаров, одежды и других деталей;

- вербальный – это речь конкретного человека, обилие синтаксических конструкций, словарный запас, выбор элементов во время беседы;

- кинетический, то есть специфические черты мимики, жестикуляции, выбор позы, движений и поведение в пространстве;

- средовой – это формирование образа с помощью внешних факторов, например, оформления личного кабинета, выбор автомобиля, жилья и пр.;

- овеществленный, то есть тот, который создаётся благодаря деятельности лидера.

Описывая характеристики профсоюзных лидеров, специалисты предлагают рассматривать личность через призму нескольких категорий:

1. Общие требования.
2. Требования к теоретическим знаниям.
3. Требования к профессиональным знаниям, навыкам и умениям.
4. Требования к общественной деятельности.
5. Личные качества.

К общим требованиям принято относить следующие параметры: уровень образования и научная степень (если это необходимо), опыт работы в сфере организации и управления, производственный стаж, возраст и пол. Учитываются также административно-правовые аспекты: гражданство и судимость, при этом пол и возраст – это опциональные параметры, которые будут меняться в зависимости от характера деятельности профсоюза.

Теоретические знания – это база существования любой структуры в образовательном пространстве. Важную роль играет образованность в сфере права, охраны труда и трудовых отношений, экономики и финансов, менеджмента, политологии. Учитываются также знания об основах психологии, социологии, культурологии, истории и экологии. В совокупности все эти элементы позволяют обеспечить нормативную и результативную деятельность организации.

Профессиональные навыки и умения зависят, скорее, от опыта работы, но обязательно должны быть подкреплены нормативно-правовым фундаментом. Учитываются: техника ведения переговоров, вопросы оплаты и охраны труда, обеспечение социальной защиты, страхования и пенсионных выплат, решение проблем занятости и безработицы, навыки установления социального партнёрства, разработка и реализация коллективного договора, умение решать организационные вопросы в сфере трудовой деятельности и проведении массовых акций, проблемы приватизации и налогообложения. Стоит упомянуть также этику и психологию делового общения, а также зарубежный опыт профсоюзной работы, которые могут помочь в установлении интеграционных связей и внедрении успешных кейсов коллег.

Профессиональные знания определяют и набор навыков и обязанностей, которыми должен обладать профсоюзный лидер:

1. Налаживать рабочие связи и правильные взаимоотношения. Особенно это важно в общении с потенциальными партнёрами, административными органами и государственными образованиями.

2. Обеспечить грамотную и рентабельную финансовую деятельность Профсоюза.

3. Организовать работу всей структуры. Главное условие в выборе стратегии – результативность, эффективность, которая при этом не выходит за пределы установленных возможностей, оставляет достаточно пространства для творчества студентов, не нарушая образовательный процесс.

4. Проводить регулярные заседания, иметь чёткий план выступления перед обучающимися, членами союза и общественностью. Важно также уметь представлять организацию на масштабных мероприятиях, форумах и конференциях.

5. Придумывать и реализовывать массовые профсоюзные студенческие акции и кампании.

6. Обеспечить верную стратегию собственной деятельности, а также направить в нужную сторону коллег. Здесь учитывается умение работать в команде, ведь помимо строгих ограничений, необходимо предоставить всем сотрудникам поле для инициативы и проявления творчества.

7. Вести делопроизводство, обрабатывать литературу, документы, законодательную базу и нормативные акты.

8. Общаться со средствами массовой информации, уметь создавать верный имидж на радио, телевидении и в печатных изданиях.

9. Использовать в своей деятельности классические рабочие методики, но и прибегать к инновационным технологиям.

Требования к общественной деятельности связывают с участием лидера профессионального союза в политических акциях, членством в партиях и общественных организациях. Учитывается отношение к массовым социальным мероприятиям, общественным работам.

Сформулировать личностные черты руководителя структуры в образовательных учреждениях достаточно трудно, поскольку эти критерии не могут быть объективными. Они исходят из целей и мотивации конкретных союзов, но в общем виде их можно представить так:

- внимание к студентам, отзывчивость, коммуникабельность, этика и такт, терпимость к недостаткам;
- ум, интеллект, самокритичность, восприимчивость к критике, самообладание, умение держаться;
- смелость, готовность рисковать, приверженность к новому;
- работоспособность, целеустремлённость, организованность, самостоятельность, инициативность, деловитость;
- справедливость, требовательность, честность, бескорыстие.

Для деятельности некоторых профсоюзных организаций важны также такие критерии как образ жизни, состояние здоровья, отношение к вредным привычкам, наличие семьи. Всё это вторично, но при этом необходимо создать такой образ лидера, чтобы все эти параметры не противоречили политике структуры.

На основании определённых ранее критериев попробуем смоделировать несколько методик, которые могут помочь в формировании положительного имиджа лидера среди студентов. Первым и наиболее простым можно считать визуальный пласт. Это внешний облик руководителя профсоюзной организации: детали одежды, аксессуары, причёска, мимика, жесты и манеры. Всё это должно гармонично вписываться в ситуацию и соответствовать поставленным задачам. Например, лидеру профсоюзной организации образовательного учреждения (университета) следует придерживаться официально-делового стиля в одежде, следить за тем, чтобы выглядеть аккуратно и опрятно.

Уместно будет использовать символику организации в своём внешнем виде, например, надевать особую униформу на мероприятия и публичные встречи. Отличным решением будет создать официальную коллекцию с футболками, свитшотами, значками, браслетами и другими аксессуарами, которые помогут студентам обозначить свою причастность к университету на различных мероприятиях.

Второй пласт – это вербальное поведение. Сюда относятся особенности речи, культура общения, умение вести переговоры с руководством и коллегами, деловую и неформальную переписку, навыки публичных выступлений, создания интервью, статей и пр. Внимание привлекают сдержанные, уверенные и харизматичные личности, которые способны поддержать любую беседу. Их речь грамотна и красива, не содержит излишней информации, но при этом даёт исчерпывающие ответы на вопросы

собеседника. Помочь развить навыки общения и поведения в социуме могут курсы актёрского мастерства, красноречия, различные тренинги и тимбилдинги.

Третий пласт – это своеобразное отражение деятельности всей организации. Результативность работы, репутация организации, нормативно-этическое содержание принимаемых решений. Доверие внушают целеустремлённые лидеры, готовые нести ответственность за свой выбор, чётко представляющие будущее организации и своё место в ней.

Также стоит отметить, что наиболее эффективным методом мотивации студентов к активной деятельности в профсоюзе на данный момент можно считать социальные сети. Ведение публичных страниц, регулярное освещение деятельности, афиши мероприятий, анонсы и красочные видео- и фотоотчёты – всё это может помочь в создании дружеского и продуктивного коллектива, заинтересовать обучающихся и привлечь к участию в акциях.

И последний пласт – это формирование имиджа лидера через социальные связи, репутацию деловых партнёров. Задача лидера на данном этапе – привлечь популярные и успешные организации и структуры, что позволит повысить доверие потенциальных участников к деятельности профсоюза.

Таким образом, правильный имидж лидера профсоюза – это мощный и эффективный инструмент, который способствует развитию образовательной организации, формированию положительных оценок от сотрудников, участников и потенциальных членов профсоюза, а также привлекает внимание общественности к деятельности структуры. Например, это особенно важно для вовлечения в работу различных СМИ, а также установления партнёрских и деловых отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аликперов И. Формирование имиджа образовательного учреждения: западный и российский варианты [Электронный ресурс] // Международные отношения в развитии социально-экономических процессов в странах СНГ : материалы междунар. науч.-практ. конф. 14-15 июня 2001 г. Омск. – Омск, 2001. – Режим доступа: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk/53.htm>
2. Есенина Е.В., Ракшенко Н.Г., Киселева Л.А. Мотивация профсоюзного членства. Книга II. М.: ЗАО "ИПК "МИНИ Центр", 2006. – 64 с.
3. Зуевская И.Н. Имидж школы как ресурс ее развития [Электронный ресурс]. – URL: <http://upr.1september.ru/article.php?ID=200500704>.
4. Панасюк А.Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники / А.Ю. Панасюк. – 2-е изд., стереотип. – М.: Омега-Л, 2008. – 266 с.

SPECIFICS OF FORMATION OF IMAGE OF TRADE UNION LEADER IN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. This work is devoted to studying the specifics of the formation of the image of a trade union leader in an educational organization. The main factors, which affect the reputation of the university and other institutions, were highlighted and also described the role of the leader's image in the formation of the image of the structure. Classic and innovative methods of working on the formation of the image of the leader, which will help make it an effective tool for developing the organization, attracting media and partners, have been identified.

Keywords: image, labor union, leader, head, reputation.

Drozd, I.A.

Scientific adviser: Gudova, T.V.,
senior lecturer of the department of journalism
Donetsk National University
E-mail: irina.drozd.pro@mail.ru

УДК 81'373

НАРРАТИВНЫЕ ПАРАДИГМЫ НОМИНАЦИЙ ЛИЦА В РАССКАЗЕ А. П. ЧЕХОВА «ПИСЬМО К УЧЁНОМУ СОСЕДУ»

Еретина А. А.

*Научный руководитель: Ярошенко Н. А., канд. филол. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье на основе анализа рассказа А. П. Чехова «Письмо к учёному соседу» рассматриваются использование нарративных парадигм номинаций лица. Установлено, что выбор средства повторной номинации раскрывает характер персонажей, помогает воспринимать и интерпретировать художественный текст.

Ключевые слова: нарративная парадигма номинаций лица, первичная номинация, вторичная номинация лица.

Одной из **актуальных** проблем современной лингвистики по-прежнему является номинация. При этом, как понятно, номинация как лингвистическое явление может изучаться на различном материале, в частности в текстах разной стилистической и жанровой организации. Что касается художественной речи, то, бесспорно, для порождения и восприятия художественного текста важную роль играют номинации лица. Категория персональности, антропоцентризм, универсальный смысл 'человек' крайне важны для идейно-образной системы художественного произведения.

В этом отношении неослабевающий интерес представляют тексты классика русской литературы А. П. Чехова. Общеизвестно, что количество действующих лиц в рассказах А. П. Чехова очень велико, поскольку его произведения показывают разнообразные стороны жизни современной ему России.

Предлагаемая статья продолжает цикл тех публикаций, выполненных на кафедре общего языкознания и истории языка имени Е. С. Отина, которые посвящены изучению типов и средств номинации лица в художественной речи, рассмотрению динамики функционирования номинаций персонажей в текстовых позициях (см. [6; 9; 10; 11 и др.]).

Целью данной статьи является рассмотрение типов и средств номинации лица в художественном тексте на примере рассказа раннего периода творчества А. П. Чехова «Письмо к учёному соседу».

На достижение данной цели направлено решение следующих **задач**:

- 1) установить состав номинаций персонажей в рассматриваемом рассказе, смоделировав так называемые нарративные парадигмы номинаций лица;
- 2) определить особенности номинативных рядов как совокупностей всех номинаций, называющих и характеризующих главных героев литературного произведения;
- 3) установить первичные и повторные номинации;
- 4) определить и сопоставить через использование различных типов номинаций лица взгляды главных персонажей, выявить позицию автора/рассказчика;
- 5) определить наиболее значимые номинации как характеристики главных героев;
- 6) обосновать соотнесенность выбора и неоднородности номинаций лица в рассказе А. П. Чехова «Письмо к учёному соседу» с общим построением художественного текста, с характером повествования.

Объектом исследования являются онимные и безонимные средства номинации лица, представленные в тексте рассказа «Письмо к учёному соседу» А. П. Чехова.

В то время как **предмет исследования** составляют структурно-семантические и функциональные особенности номинаций названного типа.

Прежде всего следует отметить, что в лингвистической литературе представлена неоднозначная трактовка термина *номинация*.

Так, О. С. Ахманова в «Словаре лингвистических терминов» приводит следующие значения термина *номинация*: «1. Назывная функция или сторона слова, семантический аспект слова как употребляемого (возникающего) в данной речевой ситуации или контексте. 2. (именование) Называние как процесс, конкретное соотношение слова с данным референтом. 3. То же, что функция номинативная» [1, с. 270].

В энциклопедии «Русский язык» *номинация* трактуется как «образование языковых единиц, характеризующихся номинативной функцией, т. е. служащих для называния и вычленения фрагментов неязыковой действительности и формирования соответствующих понятий о них в форме значения языковых единиц — слов, сочетаний слов, фразеологизмов и предложений. Этим термином определяют и результат процесса номинации — значимую языковую единицу» [7, с. 62].

Как указывает Ж. А. Вардзелашвили, «одно и то же название — *номинация* — обозначает как процесс создания, закрепления и распределения наименования за разными фрагментами действительности, так и значимую языковую единицу, образованную в процессе называния» [3, с. 62].

В связи с тем фактом, что человек является центральным объектом номинации, средствам номинации лиц уделяется особое внимание в работах по теории номинации

При лексико-семантическом анализе имён лиц основной единицей исследования являются нарицательные существительные — имена лиц, а основной единицей, с помощью которой эти слова группируются и системно описываются, является лексико-семантическая группа.

При анализе номинативного варьирования в конкретных текстах, в текстах одного автора и т. п. возникает необходимость выделения особой единицы описания, в которую можно свести все способы именования одного и того же референта. Для обозначения данной «текстовой единицы, сводящей в одну варианты номинации, в работах, посвящённых анализу художественного текста, в последнее время всё чаще используются термины *номинативный ряд* (НР) и *номинативная парадигма* (НП)» [4, с. 18–19]. При этом *номинативный ряд* понимается как «последовательность наименований одного и того же референта, реализуемую в пределах одного текста» [4, с. 19]. В то время как *номинативную парадигму* образует «совокупность всех номинаций лица в тексте» [5, с. 10].

«Письмо к ученому соседу» — это первый печатный рассказ А. П. Чехова, который был опубликовано под псевдонимом «...въ».

Рассказ написан в форме письма. Эпистолярность произведения помогает постичь смысл, заложенный автором.

Уже в заглавии можем определить получателя письма. Заглавие в виде словосочетания, выраженное существительным с определением в форме предложно-именного сочетания.

Читателю неизвестно, доставлено ли письмо получателю, какая реакция была вызвана при прочтении, и получил ли отправитель ответ. Все сведения, описания и характеристики мы получаем от Василия Семи-Булатова — автора письма.

Отправитель письма «Войска Донского отставной урядник из дворян», который из всех сил пытается проявить свою причастность к элите, употребляя терминологию и сложные конструкции.

Василий Семи-Булатов использует лексику высокого стиля, но по отношению к себе употребляет существительные с уничижительным значением (*старый старикашка, мелкий человечик, стрекоза жалкая, насекомое, дурман ядовитый, невежда, негодник*

старый). Но в то же время отправитель превозносит соседа (*дорогой соседушка, драгоценный соседушка*).

Василий мнит себя образованным человеком, но его рассуждения не соответствуют научным теориям. Например, он убеждён, что человек не может происходить от обезьян, т. к. «если бы человек, властитель мира, умнейшее из дыхательных существ, происходил от глупой и невежественной обезьяны то у него был бы хвост и дикий голос», а «люди живя на луне падали бы вниз на землю, а этого не бывает» [12].

А после автор письма рассказывает о своих наблюдениях и открытиях: «*День зимою оттого короткий, что подобно всем прочим предметам видимым и невидимым от холода сжимается и оттого, что солнце рано заходит, а ночь от возжжения светильников и фонарей расширяется, ибо согревается*» [12].

Поскольку одной из задач нашего исследования является определение состава номинаций персонажей в рассматриваемом рассказе путём моделирования так называемых нарративных парадигм номинаций лица, то приведём как одно целое динамику наименований каждого героя рассматриваемого рассказа (используем здесь все номинации в форме именительного падежа) (ср. [9]):

1. Получатель: *дорогой соседушка – Максим – Вы – Вы – Вы – Вы – драгоценный соседушка – Вы – Вы – Вы – Вы – Вы – батюшка – Вы – Вы – Вы – Вы – Вы – Вы – Вы – Вы – Вы – Вы – дорогой соседушко – Вы – Вы – Вы – Вы*.

2. Отправитель: *старый старикашка – нелепая душа человеческая – мелкий человечик – стрекоза жалкая – я – я – я – насекомое – я – неук – старичок – я – дурман ядовитый – я – невежда – старосветский помещик – негодник старый – я – я – я – я – я – поганенький – я – я – негодник – Войска Донского отставной урядник из дворян – сосед – Василий Семи-Булатов*.

Анализ номинаций и номинативных парадигм позволяет наиболее точно описать героев рассказа.

Например, с самого первого обращения к соседу мы понимаем, что автор письма желает высказать ученому соседу свое уважение. Уничижая себя и возвеличивая образ ученого, он пытается заинтриговать его посланием: «*Извните и простите меня старого старикашку и нелепую душу человеческую за то, что осмеливаюсь Вас беспокоить своим жалким письменным лепетом*» [12].

Как свидетельствует систематизация фактического материала, в тексте рассказа «Письмо к учёному соседу» использовано 53 лексические номинации главных героев.

Так, получатель письма в тексте рассказа обозначается с помощью 24 лексических номинаций: *дорогой соседушка* (1), *Максим* (1), *Вы* (20), *драгоценный соседушка* (1), *батюшка* (1), *соседушко* (1). Здесь и далее в круглых скобках после каждой номинации персонажа указана её частотность в тексте рассматриваемого рассказа.

Впервые автор письма упоминает получателя эмоционально-окрашенным словом *соседушка*, тем самым показывая панибратское, фамильярное и даже бесцеремонное обращение к ещё незнакомому человеку. Следующая номинация должна была содержать помимо имени соседа еще и отчество, но Василий «забыл как по батюшке», подтверждая, что герои являются незнакомцами.

Обращение *батюшка* также показывает фамильярность и простоту к отношению к получателю.

В свою очередь, добавляя к существительным-обращениям прилагательные *дорогой, драгоценный*, Василий пытается возвысить соседа Максима.

Наиболее частотными для обозначения этого главного героя рассказа оказались местоименные замены второго лица множественного числа, показывающее уважительное отношение автора письма к соседу.

Для обозначения Василия Семи-Булатова в тексте рассказа представлено 29 лексических номинаций: *старый старикашка* (1), *нелепая душа человеческая* (1),

мелкий человечик (1), *стрекоза жалкая* (1), *я* (15), *насекомое* (1), *неук* (1), *старичок* (1), *дурман ядовитый* (1), *невежда* (1), *старосветский помещик* (1), *негодник старый* (1), *поганенький* (1), *негодник* (1), *Войска Донского отставной урядник из дворян* (1), *сосед* (1), *Василий Семи-Булатов* (1).

Такое разнообразие в номинациях можно объяснить тем, что автор письма называет и описывает сам себя. Наиболее частотными для обозначения автора письма оказались местоименные замены первого лица единственного числа. Фамилию и имя отправителя мы узнаем в самом конце рассказа после того, как Василий подписал письмо.

Как уже отмечалось, в тексте письма Василий Семи-Булатов по отношению к себе использует номинации с уничижительным значением (*старый старикашка*, *мелкий человечик*, *стрекоза жалкая*, *насекомое*, *дурман ядовитый*, *неук*, *невежда*, *негодник старый*, *поганенький*, *негодник*). Такое намеренное унижение собственного достоинства и явное возвеличивание соседа показывает неискренность Василия Семи-Булатова. Примечательно, что автор письма, подчёркивая своё дворянское происхождение (*отставной урядник из дворян*), пренебрежительно отзывается о том месте, где он живёт и о его обитателях: «...наш недостойный материк, населённый мужиками и крестьянским народом т. е. плебейским элементом» [12]. Василий пытается продемонстрировать себя в письме умнее и образованнее, чем он есть на самом деле, для того, чтобы сблизиться с учёным интеллигентным человеком для своих собственных связей.

Таким образом, номинации лица, использованные в рассказе «Письмо к учёному соседу», связаны с общим художественным замыслом произведения, с его композиционной и речевой организацией, с внутренней логикой развития образов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — М.: Сов. энцикл., 1966. — 606 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / РАН, Ин-т лингвистических исследований; сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб.: Норинт, 2000. — 1536 с.
3. Вардзелашвили Ж. А. К вопросу о толковании термина «номинация» в лингвистических исследованиях / Ж. А. Вардзелашвили // Славистика в Грузии. ТГУ. Вып. 1. — Тбилиси, 2000. — С. 62–68.
4. Гусева С. С. Номинативная парадигма единиц, обозначающих лица, и ее функционирование в тексте (на примере текстов А. П. Чехова): Дис. ... канд. филол. наук / Софья Сергеевна Гусева. — М., 2017. — 174 с.
5. Гуцалук О. Н. Типы и функции номинаций персонажа: (на материале романов М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и В. В. Набокова «Лолита»): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / О. Н. Гуцалук. — Москва, 2010. — 28 с.
6. Еретина А. А. Нарративные парадигмы номинаций лица в рассказе А. П. Чехова «Злоумышленник» / А. А. Еретина // Славистика: новые имена в науке: Сб. науч. трудов участников III Международной очно-заочной научно-практической конференции студентов и молодых учёных. — Горловка: Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2019. — С. 46–51.
7. Николина Н. А. Филологический анализ текста: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. А. Николина. — 3-е изд. — М.: Академия, 2008. — 272 с.
8. Русский язык. Энциклопедия; гл. ред. Ф. П. Филин. — М.: Сов. энциклопедия, 1979. — 432 с.
9. Ярошенко Н. А. Типы и средства номинации лица в художественном тексте (на материале рассказа А. П. Чехова «Попрыгунья») / Н. А. Ярошенко // Сталинградская гвоздика: Сб. материалов междунар. конф. / Под ред. И. А. Прихожан и В. И. Супруна. — Вып. 3. — Волгоград: Фортесс, 2018. — С. 249–260.
10. Ярошенко Н. А. Номинации персонажей в ранних рассказах А. П. Чехова: общая характеристика состава / Н. А. Ярошенко, А. А. Еретина // Актуальные проблемы изучения славянских языков: Сб. науч. трудов V Международной научной конференции памяти проф. Е. С. Отина (Донецк, ДонНУ, 13 апреля 2020 г.); отв. ред. доц. Н. А. Ярошенко. — Донецк: ДонНУ, 2020. — Вып. 6. — С. 59–64.
11. Ярошенко Н. А. Онимные номинации главного героя романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»: динамика функционирования в текстовых позициях / Н. А. Ярошенко, А. С. Лысенко // Актуальные проблемы изучения славянских языков: Сб. науч. трудов V Международной научной

- конференции памяти проф. Е. С. Отина (Донецк, ДонНУ, 13 апреля 2020 г.); отв. ред. доц. Н. А. Ярошенко. — Донецк : ДонНУ, 2020. — Вып. 6. — С. 84–91.
12. Чехов А. П. Письмо к учёному соседу [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://ilibrary.ru/text/32/p.1/index.html> (Дата обращения : 15.01.2021 г.).

THE NARRATIVE PARADIGMS OF PERSONS' NOMINATIONS IN THE SHORT STORY «A LETTER TO A LEARNED NEIGHBOR» BY A. P. CHEKHOV

Annotation. The article examines the use of narrative paradigms of persons' nominations based on the analysis of the story «A letter to a learned neighbor» by A. P. Chekhov. The article confirms that the choice of means of repeated persons' nominations reveals personalities of the characters, help to perceive and interpret the literary text.

Keywords: narrative paradigm of persons' nominations, first persons' nominations, repeated persons' nominations.

Yeretina A.A

Scientific adviser: Yaroshenko N. A. Candidate of Philology, Associate Professor
Donetsk National University
E-mail: lady.eretina@mail.ru
nyaroshenko@yandex.ru

УДК 801:81

ВАРИАТИВНОСТЬ ДЕТСКИХ ДРАЗНИЛОК

Заничковская Д.Д.

*Научный руководитель: Шепелева О.А., старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Вариативность является ключевой спецификой устного народного творчества. В статье анализируются варианты детских дразнилок конца XX века из фольклорного архива кафедры истории русской литературы и теории словесности филологического факультета ДонНУ.

Ключевые слова: вариант, вариативность, дразнилки, детский фольклор.

Дразнилки – часть детского неигрового потешного фольклора, короткие рифмованные произведения юмористического или сатирического характера, причем рифма почти всегда подбирается к имени человека. Они создаются на основе внешних созвучий (рифм), например: *Галка – палка* и т. д.

Вариативность – основная черта устного народного творчества, заключающаяся в изменчивости фольклорных произведений за счет устной передачи. По определению В.П. Аникина: «Варианты объединены общим свойством идеи, по общим свойствам персонажей, по характеру развития сюжета, поворотами в развитии действия. Варианты дополняют друг друга в частностях: они представляют одно и то же поэтическое содержание, но либо полно, либо неполно, либо красочно, либо бледно, с тематическими и композиционными подробностями того или иного свойства» [1, с. 48]. По определению Т.В. Зуевой: «Вариант (от лат. *variantis* – «меняющийся») – каждое однократное исполнение фольклорного произведения, а также его зафиксированный текст» [2, с. 9]. Поскольку фольклорное произведение бытовало в виде многократных исполнений, оно существовало в совокупности своих вариантов. Стоит отметить, что вариант, прежде всего, должен быть построен по традиционной схеме, в противном случае он не будет принят в обществе и, следовательно, не будет считаться фольклорным произведением.

Проанализируем тексты детских дразнилок и их варианты на основе материалов, собранных на территории Донбасса в 1990-х гг.

Несмотря на малую форму дразнилок, в них использовано множество средств художественной изобразительности: звукопись, ритмический рисунок стиха, гипербола, перечисления, перевертыши.

Произвольное на первый взгляд сочетание слов подразумевает скрытый смысл. Юмор берет свое начало из абсурда, так как нередко рифмованное сравнение подбирается произвольно, лишь на основе созвучия, вследствие чего достигается забавное сочетание подчас несочетаемых слов и достигается комический эффект. Форма преобладает над смысловой нагрузкой. Дразнилка всегда произносится нараспев: так смакуется рифма, от которой дети получают особенное удовольствие.

В развитии дразнилок можно отметить следующие стадии. Рифмованная прикладка к имени: *Андрей – воробей, Антошка – недопечённая картошка*. Прикладка развивается в двустишие:

Лёшка – лепёшка,

Выгляни в окошко [ФА ДонНУ¹].

Позже формируются трёхстишия и четверостишия:

Рыжий – рыжий,

Конопатый,

Убил дедушку лопатой [ФА ДонНУ].

Или

Андрей – воробей,

Не гоняй голубей,

Гоняй галочек,

из-под палочек [ФА ДонНУ].

Рассмотрим варианты всеми известных дразнилок «Андрей – воробей...» на материале архива ДонНУ. Обзор вариантов – первое необходимое условие для анализа собранных текстов. Условно разделим дразнилки на две части: первая – рифмованная прикладка к имени и непосредственно имя, вторая – продолжение дразнилки. Также стоит отметить, что второе слово в первой строке дразнилки более устойчиво, чем первое, оно значительно меньше варьируется, что можно связать с его положением в конце стихотворной строки и тем, что предшествующее слово – имя, заменить которое на любое другое, подходящее по числу слогов, значительно проще, чем слово в конце строки.

Основываясь на анализе 200 собранных дразнилок, О.И. Капица отмечает, что больше всего встречается дразнилок на имена мужские, они преобладают над женскими [3, с. 104]. Одно имя в дразнилке легко заменяется другим, требуется только сохранять рифму:

Сергей-воробей,

Не гоняй голубей,

Гоняй галочек,

из-под палочек [ФА ДонНУ].

Или

Андрей-воробей,

Не гоняй голубей,

Гоняй галочек,

из-под палочек. [ФА ДонНУ].

Сравнив предоставленные варианты, можно увидеть, что имя Андрей встречается чаще, чем имя Сергей.

¹ Здесь и далее ФА ДонНУ – фольклорный архив кафедры истории русской литературы и теории словесности филологического факультета Донецкого национального университета.

Импровизация дразнилок встречается у детей во всех социальных группах, как в городе, так и в деревне. Если импровизация удачна, т. е. отвечает традиции и общей потребности заинтересованной группы, то она сохраняется и продолжает бытование. В представленных дразнилках чаще всего варьируется вторая часть. Опираясь на это наблюдение, мы можем разделить все имеющиеся варианты на три группы: *не гоняй голубей, на кадушке сидел, на коне катался*. Самым популярным является первый вариант.

Реже варьируется приложение к имени. Самым распространенным является вариант *Андрей-воробей*, однако существуют и другие варианты: *Андрей-ротозей, Андрей-бармалей* и др.

Среди других особенностей дразнилок – использование гипербола (*Пузо разодрали*), определений-приложений (*Андрей-воробей, Андрей-ротозей*).

В дразнилках эпитеты субъективные преобладают над эпитетами объективными, то есть акцентируется внимание на высмеивании конкретных негативных с точки зрения обидчика качеств. Обычно эпитеты фиксируют внимание на внешних признаках предметов и явлений. Отсюда преобладание эпитетов, вызванных настроением. В детском фольклоре мы находим эпитеты, созвучные со словом, к которому они относятся: *Иван-болван, Лешка-лепешка*.

Ритм и рифма в дразнилке на первом месте:

Ванька-вор, съел топор [ФА ДонНУ].

Чаще всего в дразнилках по принципу созвучия изменяется имя, в зависимости от имени адресата этой дразнилки. Однако имя играет принципиально важную роль в дразнилках и выявлении их вариантов. Сложно определить варианты коротких однострофных дразнилок, где строку составляют имя и приложение к нему. Дразнилки *«Антошка-картошка...»* и *«Алёшка-картошка...»* вариантами являться не будут, так как отличается их основная часть. Напротив же:

Юрец-огурец,

По полу валяется,

Никто его не ест [ФА ДонНУ].

И краткая форма:

Юрец-огурец [ФА ДонНУ].

Справедливо утверждение, что эти дразнилки – варианты, так как первая строка трехстишия полностью совпадает с коротким вариантом.

Помимо дразнилок на имя, были и дразнилки, высмеивающие разные физические недостатки и внешность. Много дразнилок относится к рыжим:

Рыжий-рыжий,

Конопатый,

Убил дедушку лопатой [ФА ДонНУ].

Подвергалось осмеянию и поведение, например, бытовали дразнилки такого типа:

Жади́на-говя́дина,

Ту́рецкий бараба́н,

Кто на нем играе́т?

Са́шка-тарака́н [ФА ДонНУ].

Самый распространенный в нашем крае следующий вариант:

Жади́на говя́дина,

Соле́ный огу́рец,

На полу валяе́тся,

Никто его не е́ст [ФА ДонНУ].

Или более короткий вариант:

Жади́на-говя́дина,

Соле́ный огу́рец [ФА ДонНУ].

Проанализировав тексты детских дразнилок разного объема, мы выделили варианты, основываясь на следующем: однострофные дразнилки, имея общую прикладку к имени, но отличную первую часть, т. е. непосредственно имя, вариантами считаться не могут; двух-/трёхстишие и четверостишие вариантами будут считаться только тогда, когда у них совпадет большая часть произведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникин В.П. Теория фольклора // Изменения и устойчивость в традициях и значение анализа вариантов и версий для исторического изучения эпоса. - 1980. - С. 48
2. Т.В. Зуева, Б.П. Кирдан Русский фольклор // Специфика фольклора. - 1998. - С. 9
3. Капица О.И. Детский фольклор // Прозвища и дразнилки. - 2002. - С. 104
4. Чичеров К.В Народные традиции // Вариативность как проблема теории фольклора. - 1986. С. 127-178.

THE VARIABILITY OF CHILDREN'S TEASING

Annotation. Variability is a key feature of oral folk art. The article analyzes the variants of children's teasers of the late twentieth century from the folklore archive of the Department of History of Russian Literature and Theory of Literature of the Philological Faculty of DonNU.

Keywords: option, variability, teasers, children's folklore.

Zanichkovskaya D.D.

Scientific adviser: Shepelyova O., senior lecturer

Donetsk National University

E-mail: aurum197@mail.ru

УДК 81'373

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ОТОНИМНЫХ ОДНОКОМПОНЕНТНЫХ ФИЛЬМОНИМОВ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА

Захарова М. А.

*Научный руководитель: Ярошенко Н. А., канд. филол. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье на материале названий русскоязычных детективных фильмов и сериалов 1992–2019 годов выявляются структурные и семантические особенности однокомпонентных фильмонимов, образованных от онимов разных разрядов. Определяются и анализируются производящие базы фильмонимов рассматриваемого типа.

Ключевые слова: оним, идеоним, фильмоним, структура фильмонима, производящая база заглавия, структурно-семантические модели.

К числу актуальных проблем современной ономастики принадлежит изучение периферийных разрядов проприальной лексики. В частности «к малоизученным классам онимов относятся названия фильмов, или *фильмонимы*, которые представляют собой подкласс поля *идеонимов*, т. е. собственных названий объектов, связанных с духовной сферой деятельности человека» [14, с. 69].

В «Словаре русской ономастической терминологии» Н. В. Подольской под термином *идеоним* «объединены различные категории имён собственных, имеющие денотаты в умственной, идеологической и художественной сфере человеческой деятельности» [10, с. 61]. Термин *фильмоним* для обозначения названий кинофильмов в

научный оборот вводится, как известно, прежде всего в работах Е. В. Кныш [5] и Ю. Н. Подымовой [11].

К числу видовых разновидностей идеонимов относятся заглавия литературных произведений (*библионимы*), названия произведений живописи (*артионимы*), названия фильмов и спектаклей (*фильмонимы*), названия музыкальных произведений (*мелонимы*), названия СМИ, теле- и радиопрограмм (*гемеронимы*), названия произведений ваяния и зодчества (*ойкодомонимы*), названия различных документов (*документонимы*) [9, с. 18].

По мнению А. В. Суперанской, «названия произведений искусства — картин, скульптур, фильмов, музыкальных и литературных произведений — образуют свои специфические ряды со своими характерными признаками» [12, с. 201].

Следует отметить, что в работах К. В. Першиной представлен комплексный анализ таких фильмонимов, как «Весна на Заречной улице» [6], «Дело было в Пенькове» [8], рассмотрены особенности функционирования антропонимов и топонимов в структуре идеонимов разных типов [7].

Вместе с тем «названия фильмов по преимуществу изучаются в контексте проблемы перевода фильмонимов с одного языка на другой», в то время как «комплексное исследование, посвящённое структурно-семантическим, функциональным, прагматическим и проч. параметрам названий русскоязычных фильмов и сериалов, до сих пор отсутствует» [14, с. 71].

По мнению С. А. Алиевой, семантический аспект является приоритетным при изучении фильмонимов, так как наименования фильмов, подобно литературным названиям, в лаконичной форме отражают идею произведения, представляют главного героя (героев) или же непосредственно соотносят произведение с основными категориями художественного мира — временем действия или с пространственными координатами [1].

Фильмонимы представляют собой особый разряд имён собственных, поскольку имеют особую знаковую природу и обладают коммуникативной значимостью. Киноназвания выполняют такие функции, как номинативная, коммуникативная, эстетическая и рекламная.

Объектом нашего исследования являются названия русскоязычных фильмов и сериалов детективного жанра, которые снимались в период с 1992 по 2019 год включительно. **Материал исследования** извлекался методом сплошной выборки фильмонимов детективного жанра с сайтов www.kinopoisk.ru и www.kino-teatr.ru.

Данная статья продолжает цикл тех публикаций авторов, в которых представлен анализ идеонимов в целом и фильмонимов в частности как компонентов ономастического пространства русского языка (см. [2; 3; 4; 13; 14; 15; 16; 17 и др.]).

Цель предлагаемой статьи заключается в том, чтобы установить лексико-семантические группы отонимных однокомпонентных фильмонимов детективного жанра.

Выборка, результаты анализа которой представлены в настоящей статье, включает 80 однокомпонентных фильмонимов, для которых производящей базой выступают различные классы имён собственных. Отметим, что в одной из наших предыдущих статей нами были классифицированы и проанализированы 54 однокомпонентных фильмонима, образованные на базе разных типов антропонимов [3].

Следует отметить, что фильмонимы, построенные по модели простого односоставного (номинативного) предложения, в целом в нашем материале в структурном отношении реализуют две основные разновидности:

1. Модель нераспространённого номинативного предложения: *Авантюристы* (2005), *Актриса* (2017), *Антиснайпер* (2007), *Анна-детективъ / Анна-медиум* (2016), *Висяки* (2008), *Глухарь* (2008), *Журов* (2009), *Исчезнувшая* (2017), *Ищейка* (2015), *Карпов* (2012), *Легавый* (2012), *Мосгаз* (2012), *Отдел* (2010), *Отличница* (2017),

Синичка (2018), Шаповалов / Шапито (2012), Юристы (2018) и др.

2. Модель распространённого/осложнённого номинативного предложения. Например: *Агония страха* (2007), *Александровский сад* (2005), *Алмазный эндшпиль* (2017), *Арена для убийства* (2017), *Бедная Саша* (1997), *Безмолвный свидетель-1* (2006), *Беспокойный участок* (2014), *Винтовая лестница* (2004), *Вкус убийства* (2003), *Генеральская внучка* (2008), *Господа полицейские* (2016), *Дневник убийцы* (2002) и др.

Как свидетельствуют систематизация и анализ фактического материала, в зависимости от лексической производящей базы среди рассматриваемых отонимных однокомпонентных киноназваний детективного жанра выделяются следующие типы:

1. Фильмонимы, восходящие к антропонимам разных типов (54 единицы, или 67,5 %):

1.1. Фильмонимы, восходящие к прозвищу главного персонажа детективного фильма или сериала (27 единиц): *Ворона* (2018), *Глухарь* (2008), *Глухарь. 24 часа / Глухарь в кино* (2010), *Глухарь-2* (2009), *Глухарь-3 / Глухарь. Возвращение* (2010), *Грэх / Посредник* (2012), *Единорог / Разоблачение единорога* (2018), *Кромь* (2006), *Ланцет* (2018), *Ласточка* (1999), *Лютый* (2013), *Лютый-2* (2018), *Медведь* (2005), *Мурка* (2015), *Подкидыш* (2019), *Синичка* (2018), *Синичка-2* (2018), *Слепой* (2004), *Слепой-2* (2005), *Слепой-3* (2007), *Стилет* (2003), *Стилет-2* (2004), *Цезарь* (2013), *Черчилль* (2009), *Шаманка* (2014), *Шериф* (2010), *Шериф-2* (2012).

1.2. Фильмонимы, восходящие к фамилии главного персонажа детективного фильма или сериала (23 единицы): *Варламов* (2012), *Гоголь. Начало* (2017), *Гоголь. Страшная месть* (2018), *Гоголь* (2019), *Гоголь. Вий* (2018), *Казароза* (2005), *Каменская-1* (1999-2000), *Каменская-2* (2002), *Каменская-3* (2003), *Каменская-4* (2005), *Каменская-5* (2008), *Карпов* (2012), *Карпов-2 / Карпов. Второй сезон* (2013), *Карпов. Сезон третий / Карпов-3* (2014), *Ледников* (2013), *Морозов* (2007), *Морозова* (2017), *Морозова-2* (2018), *Сёмин* (2009), *Сёмин. Возмездие* (2011), *Хмуров* (2012), *Чернов* (2019), *Шаповалов / Шапито* (2012).

1.3. Фильмонимы, восходящие к имени главного персонажа детективного фильма или сериала (4 единицы): *Анна / Жена егеря* (2014), *Анна-детективъ / Анна-медиум* (2016), *Майя* (2014), *Дронго* (2002).

2. Фильмонимы, восходящие к эргонимам различных типов (14 единиц, или 17,5 %): *Мангуст* (2003), *Мангуст-2* (2004), *Мосгаз* (2012), *ОСА* (2013–2014), *ППС* (2010–2011), *ППС-2* (2012–2013), *УГРО. Простые парни-1* (2007); *УГРО. Простые парни-2* (2008); *УГРО. Простые парни-3* (2010); *УГРО. Простые парни-4* (2012); *УГРО. Простые парни-5* (2014), *Смерш* (2007), *Топтуны* (2012), *Энигма* (2010).

3. Фильмонимы, восходящие к годонимам (12 единиц, или 15 %): *Литейный, 4 (1 сезон)* (2007–2008), *Литейный (2-й сезон)* (2008–2009), *Литейный (3-й сезон)* (2009), *Литейный (4-й сезон)* (2010), *Литейный (5-й сезон)* (2011), *Литейный (6-й сезон)* (2011), *Литейный (7-й сезон)* (2011–2012), *Литейный (8-й сезон)* (2013–2014); *Пятницкий. Глава вторая* (2012); *Пятницкий. Глава третья* (2013); *Пятницкий. Глава четвёртая* (2014).

Как видим, в нашем материале в зависимости от характера производящей базы по критерию частотности первое место занимают фильмонимы, образованные на базе антропонимов разных типов, в то время как второе и третье место соответственно занимают фильмонимы, восходящие к эргонимам различных типов и к годонимам. В целом же отонимные однокомпонентные фильмонимы детективного жанра посредством своих производящих основ направлены на то, чтобы обозначить главного героя детективного фильма или сериала (*Синичка*, *Лютый*, *Шаманка*, *Шериф* и др.), сообщество тех, кто ведёт расследование (*ППС*, *ОСА*, *УГРО* и др.), или же место, на котором расположен отдел по расследованию преступлений (*Литейный*, *Пятницкий* и др.).

Осуществить подробный анализ структурно-семантических и функциональных особенностей однокомпонентных киноназваний детективного жанра, образованных на базе годонимов и эргонимов, — следующая задача нашего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева С. А. Семантический анализ особенностей названий фильмов на английском и киргизском языках / С. А. Алиева // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. — 2016. — № 1. — С. 172–176.
2. Захарова М. А. Аппеллятивные номинации лица женского пола в составе фильмонимов детективного жанра в современном русском языке: структурно-семантические особенности / М. А. Захарова // Славистика: новые имена в науке : Сб. науч. трудов участников III Международной очно-заочной научно-практической конференции студентов и молодых учёных. — Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2019. — С. 51–54.
3. Захарова М. А. Типология отантропонимных однокомпонентных фильмонимов детективного жанра / М. А. Захарова // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». — Донецк : ДонНУ, 2020. — Вып. 12. — Т. Социально-гуманитарные науки. — Ч. 2. — С. 27–32.
4. Захарова М. А. Аппеллятивные номинации лица мужского пола в составе фильмонимов детективного жанра в современном русском языке: структурно-семантические особенности / М. А. Захарова // Славистика: новые имена в науке : Сб. науч. трудов участников IV Международной очно-заочной научно-практической конференции студентов и молодых учёных. — Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2020. — С. 89–97.
5. Кныш Е. В. Наименование кинофильмов как объект ономастики / Е. В. Кныш // Актуальные вопросы русской ономастики : Сб. науч. тр. — Киев, 1988. — С. 106–111.
6. Першина К. В. Русская идеонимия: «Весна на Заречной улице» / К. В. Першина // Логос ономастики. — 2008. — № 2. — С. 105–110.
7. Першина К. В. Антропонимы в составе идеонимов (на материале русского языка) / К. В. Першина // Състояние и проблеми на българската ономастика. Т. 11. — Научен сборник. Материалы от международна научна конференция «Славянска и балканска ономастика», посветена на 70-годишнината от рождението на проф. ДФН Людвиг Селимски (Велико Търново, 25–26 септември 2009 г.). — Велико Търново : Университетско издателство «Св. св. Кирил и Методий», 2010. — С. 262–269.
8. Першина К. В. «Дело было в Пенькове»: возникновение и взаимодействие фильмонима с речевой составляющей фильма / К. В. Першина // In Nominum Spatio: Материалы I Международных ономастических чтений имени Е. С. Отина (Донецк, 16–18 октября 2015 г.). — Донецк : Издание Фонда «Азбука», 2016. — С. 226–234.
9. Першина К. В. Основы ономастики. Часть I : Учебно-методич. пособ. по спецкурсу «Основы ономастики» для студентов направления 45.03.01 «Филология» (профиль «Русский язык и литература») / К. В. Першина. — Донецк : ДонНУ, 2018. — 68 с.
10. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Наука, 1988. — 192 с.
11. Подымова Ю. Н. Названия фильмов в структурно-семантическом и функционально-прагматическом аспектах : Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю. Н. Подымова. — Майкоп, 2006. — 26 с.
12. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. — М. : Наука, 1973. — 366 с.
13. Ярошенко Н. А. Структурно-семантические типы однословных аппеллятивных фильмонимов - номинаций лица в современном русском языке // Н. А. Ярошенко, Я. И. Саркисова // Актуальные проблемы изучения славянских языков : Сб. научн. трудов III Международной научной конференции памяти проф. Е. С. Отина (Донецк, ДонНУ, 13 апреля 2018 г.); отв. ред. доц. Н. А. Ярошенко. — Донецк : ДонНУ, 2018. — Вып. 4. — С. 186–191.
14. Ярошенко Н. А. Сложные номинации лица в структуре фильмонимов: состав и основные модели (на материале названий русскоязычных фильмов и сериалов 1992–2019 годов) / Н. А. Ярошенко // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д. Филология и психология. — 2019. — № 1. — С. 69–79.
15. Ярошенко Н. А. Ономастические модели сложных номинаций лица композитного типа в составе фильмонимов (на материале названий русскоязычных фильмов и сериалов 1992–2019 годов) / Н. А. Ярошенко // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д. Филология и психология. — № 3. — Донецк : ДонНУ, 2019. — С. 49–59.

16. Ярошенко Н. А. Структурные типы фильмонимов детективного жанра в современном русском языке (на материале названий русскоязычных детективных фильмов и сериалов 1992–2019 годов) / Н. А. Ярошенко, М. А. Захарова // Язык и культура : Сб. науч. трудов V Республиканской очно-заочной научной конференции (с международным участием) (18 ноября 2019 г.). — Макеевка : ДонНАСА, 2019. — С. 185–186.
17. Ярошенко Н. А. Отапелятивные однокомпонентные фильмонимы детективного жанра: семантический и функциональный аспекты / Н. А. Ярошенко, М. А. Захарова // Актуальные проблемы изучения славянских языков : Сб. научн. трудов V Международной научной конференции памяти проф. Е. С. Отина (Донецк, ДонНУ, 13 апреля 2020 г.) ; отв. ред. доц. Н. А. Ярошенко. — Донецк : ДонНУ, 2020. — Вып. 6. — С. 72–77.

THE LEXICAL-SEMANTIC GROUPS OF ONE-COMPONENT DETECTIVE GENRE FILMONYMS FORMED FROM THE ONYMS

Annotation. The article is devoted to analysis of structural and semantic peculiarities of the one-component filmonyms formed from the onyms. The article deals with Russian detective genre films and serials titles of 1992–2019 years. The producing bases filmonyms under analysis had been put up and described.

Keywords: onym, ideonym, filmonym, the structure of filmonym, producing base of title, structural and semantic models.

Zaharova M. A.

Scientific adviser: Yaroshenko N. A. Candidate of Philology, Associate Professor

Donetsk National University

E-mail: masha_zaharova_2012@mail.ru

nyaroshenko@yandex.ru

УДК 159.9

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

Зоря О.И.

*Научный руководитель: Ревуцкая И.В., старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные теории и научные подходы зарубежных и отечественных психологов, которые раскрывают предмет эмоциональной сферы личности. Определены понятия эмоциональной сферы, фундаментальных эмоций, эмоциональных состояний, классификация эмоций, их функции. Рассмотрены типы эмоциональной направленности личности и ее особенности.

Ключевые слова: эмоции, теории эмоций, переживания, чувства, эмоциональная сфера, эмоциональные типы.

Проблема эмоционального благополучия, чувство защищенности, чувство безопасности и покоя является одной из актуальных на сегодняшний день. Она состоит в психологической комфортности внутреннего состояния, спокойствия, в сохранении положительного самоощущения, в позитивном эмоциональном отношении к себе и к окружающему миру, а также в адекватном оценивании человеком своих возможностей.

Жизнь современных людей переполнена эмоциональными нагрузками. Неблагоприятные, стрессогенные обстоятельства (геополитическая ситуация нашего региона, пандемия вируса Covid-19) ведут к нарастанию тенденции нестабильного эмоционального состояния современного общества людей. Нервное напряжение, внутриличностные конфликты, потеря устойчивого положения в обществе, нарушения в

сфере детско-родительских отношений, снижение самооценки, недостаточность условий для снятия эмоционального напряжения – все это находится в центре внимания психологов.

Многие отечественные и зарубежные психологи П.К. Анохин, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, Б.И. Додонов, С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов, В. Вундт, Р. Вудвортс, У. Джемс, К.Э. Изард, У. Кеннон, К. Ланге, Д. Линдсли, Я. Рейковский, З. Фрейд и др. связывали эмоции с потребностями и их удовлетворением. Наряду с попытками объяснить первопричину эмоциональных состояний, также развивались представления о сущности этого явления в различных существующих теориях.

Эмоции – неотъемлемая часть личности человека. Это такая «тонкая материя», что даже Библия говорит о ней, как о части души [1].

«Эмоции обычно исчезают через некоторое время. Но то, что они сделали, остается в силе», – сказал немецкий ученый и публицист Вильгельм Швобель [2].

Эмоциональные явления в современной психологии понимаются как субъективные переживания отношения человека к предметам, явлениям, событиям и другим людям. Само слово «эмоция» происходит от латинского «*emovere*», что означает волнующий, интересный, смущающий [3].

Эмоциональная сфера включает в себя простые эмоции, настроения, чувства, аффекты, страсти и стрессы, проникает во все психические процессы людей. Любая демонстрация личной активности сопровождается эмоциональными переживаниями.

Эмоции тесно связаны с потребностями, потому что, как правило, при удовлетворении потребностей человек испытывает положительные эмоции, и, наоборот, когда невозможно получить то, что он хочет, отрицательные.

Связь эмоциональных переживаний с процессами жизнедеятельности организма была установлена еще в древности. Так Аристотель (384-322 гг. до н.э.) впервые выделил несколько видов эмоций. Эмоции связаны с действиями, они служат функцией поведения человека. Он считал, что положительные эмоции помогают совершать определенные действия и жить. Аффект, по Аристотелю, всегда приводит к спонтанному поведению, поэтому его последствия губительны для человека. Развивая позиции Сократа и Платона, Аристотель также говорил, что не может быть настоящей свободы у человека, который поддается эмоциям. Свобода возможна при разумной регуляции поведения [3].

Проведем анализ психофизиологических теорий эмоций.

В своей эволюционной теории эмоций английский натуралист и путешественник Ч. Дарвин (1809-1882 гг.) показал, что во внешнем проявлении различных эмоциональных состояний у антропоидов и слепых детей много совпадений. Эмоции появились в процессе развития живых организмов, как жизненно необходимые механизмы, способствующие адаптации организма к условиям и ситуациям его жизнедеятельности. Чарлз Дарвин и его единомышленники утверждали, что эмоции проявляются не как психическое состояние, а как реакция организма на ситуацию.

Главные идеи теории Ч. Дарвина получили развитие и в другой известной теории – психофизической концепции сущности и происхождения эмоций. Её авторами были У. Джеймс (1892 г.) и К. Ланге (1890 г.). Ученые утверждали, что возникновение эмоций происходит вследствие внешних воздействий, изменений, как в произвольной двигательной сфере, так и в непроизвольных действиях: сердечной деятельности, дыхании, кровообращении, мышечном тоне. Ощущения, связанные с этими изменениями, являются эмоциональными переживаниями [12].

Концепция Джеймса-Ланге вызвала ряд возражений. Основная критика исходила от американского психофизиолога Уолтера Кэннона (1871-1945 гг.). Он утверждал, что искусственно вызванные паузы органического сигнала в мозге не блокируют возникновение эмоций. Телесные реакции, возникающие при разных эмоциях,

идентичны и недостаточны для объяснения разнообразия эмоций человека. Позиция У. Кэннона была поддержана его аспирантом Филиппом Бардом (1898-1977 гг.), который показал, что физические изменения и эмоциональные переживания происходят одновременно. Так появилась органическая психологическая теория эмоций – Джемса-Ланге и Кеннона-Барда [4].

После электрофизиологических исследований человеческого мозга, на основе органической психологической теории, родилась теория активации Линдсея-Хебба. Согласно этой теории, эмоциональные состояния определяются влиянием ретикулярной формации нижней части мозга. Эмоции создаются в результате нарушения и восстановления равновесия в соответствующих структурах центральной нервной системы [5].

Еще одна теория, основанная советским физиологом П. К. Анохиным (1898-1974 гг.) на идеях Ч. Дарвина, говорит о понимании эволюции приспособительных реакций организма. Эмоции играли положительную роль в развитии, они закреплялись и передавались из поколения в поколение. Решающим признаком эмоционального состояния человека является его исключительность по отношению к другим реакциям. Эмоции, охватывающие все тело, придают человеческому состоянию определенный вид переживания, производя мгновенную интеграцию всех функций человеческого тела.

Теория базовых эмоций Пола Экмана (1934 г.) включает такие характеристики: 1) эмоции дискретны (могут быть принципиально отличны друг от друга по выражению лица, физиологии и причинам их вызывающие); 2) эмоции, возникли во время адаптации, как филогенетической, так и онтогенетической; 3) другие не-базовые эмоции представляют собой смеси или сочетания базовых эмоций.

Перейдем к рассмотрению эмоций с позиции психоаналитического подхода.

В своей психоаналитической теории Зигмунд Фрейд (1856-1939 гг.) рассматривал функционирование личности и затрагивал тему ее эмоциональной сферы. В ранних трудах Фрейд представлял эмоции как побудительную силу в психике человека, а в более поздних трудах он отмечал, что эмоции дают толчок для фантазий и мечтаний. Выражение эмоций, особенно негативных, изучалось как разрядка. Этим объяснялась роль подавления, как защитного механизма. Если подавление неудачно, то происходит конфликт между осознанным и бессознательным, тогда эмоции могут открываться в сознании [6].

Выдающийся психоаналитик Давид Рапапорт (1911-1960 гг.) дал более содержательное представление о механизмах возникновения эмоций. Воспринятый извне образ вызывает бессознательный процесс, при котором происходит мобилизация инстинктивной энергии. Если эта энергия не находит себе применения во внешней активности человека, то она ищет другие каналы разрядки в виде непроизвольной активности, так называемые «эмоциональная экспрессия» и «эмоциональное переживание». Они могут проявляться поочередно, одновременно или вообще независимо друг от друга [7].

Психоаналитическая концепция эмоций Г. Холта (1976 г.) раскрывает мотивационную теорию эмоций, где эмоции имеют различия в частоте положительных или отрицательных оценок и соответствующих действий в отношении фрустрации или угрозы. Эта врожденная предрасположенность связана с гуморальными и нейрогуморальными зонами, которые влияют на секс, агрессию и другие окрашенные формы кодирования поведения [7].

Проведем анализ когнитивного подхода к исследованию эмоций.

Рассмотрим двухфакторную теорию эмоций Шехтера – Зингера, которая была разработана в 1952 году Джеромом Зингером и Стэнли Шехтером. Согласно теории, на начальном этапе формирования эмоции происходит физиологическая активация (возбуждение), на возбуждение в организме оказывают влияние прошлый опыт человека

и оценка им нынешней ситуации с учетом имеющихся в данный момент потребностей и интересов. Человеку нужно найти причину (переживаемое событие) этой активации, и только тогда он сможет описать свою реакцию, поскольку одно и то же возбуждение в одном случае вызывает реакцию гнева, в другом – страха, в третьем – радости [13].

Другая теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера (1957 г.) утверждает, что положительные эмоциональные переживания возникают тогда, когда ожидания и прогнозы подтверждаются. Отрицательные эмоции переживаются, когда проявляется противоречие (диссонанс) между ожидаемым и реальным. Состояние диссонанса субъективно переживается как дискомфорт, от которого стремятся избавиться. Для этого у человека есть два выхода: изменить свои ожидания так, чтобы они отвечали реальности, или попытаться получить новые сведения, которые согласовались бы с прежними ожиданиями [14].

В теории деятельностного подхода советского психолога, философа С.Л. Рубинштейна (1889-1960 гг.) эмоции определяются несколькими чертами:

- демонстрируют состояние субъекта и его отношение к объекту;
- обычно различаются полярностью, обладая положительным и отрицательным знаком: удовольствие – неудовольствие, веселье – грусть, радость – печаль;
- в сложных человеческих чувствах они часто создают противоречия [7].

Так же С. Л. Рубинштейн установил структуру эмоциональной сферы личности, которая состоит из трех основных уровней:

- уровень субъективных эмоциональных явлений (настроений), то есть недифференцированных эмоциональных состояний субъекта, не направленных на конкретный объект;
- уровень чувств и достоинств, которые возникают от конкретного объекта – это чувства интеллектуальные, нравственные и эстетические;
- уровень идейных чувств, не связанных ни с какой темой, но характеризующих общую позицию человека к жизни [7].

Перейдем к рассмотрению существующих в психологической науке классификациям эмоций.

Аристотель классифицировал эмоции по принципу дихотомии (раздвоенности), выделяя любовь и ненависть, желание – отвращение, робость – смелость, надежду – отчаянье, радость – печаль, гнев. Древнегреческие философы утверждали, что эмоции имеют в своем фундаменте два блага и два зла, которые в свою очередь делятся на четыре страсти: желание, радость, печаль, страх. Р. Декарт признавал шесть главных страстей: любовь, ненависть, желание, радость, печаль и удивление.

И. Кант (1724-1804 гг.) сводил все эмоции к двум группам, в основе которых лежала причина возникновения эмоций: эмоции сенсуальные и интеллектуальные. По критерию мобилизации ресурсов организма он различал стенические и астенические эмоции (от греческого «stenos» – сила). Стенические эмоции повышают активность, вызывая повышенную энергию и подъем, в то время как астенические эмоции действуют в противоположном направлении.

Т. Браун (1778-1820 гг.) в основу классификации положил временной признак, разделив эмоции на непосредственные, т. е. проявляемые «здесь и сейчас», ретроспективные и проспективные.

Основоположник научной психологии В. Вундт (1832-1920 гг.) классифицировал эмоции, в системе трех осей: удовольствие – неудовольствие (положительные – отрицательные эмоции); напряжение – разряжение (напряжение – покой); возбуждение – торможение (энергия – вялость).

Классификация Н.Я. Грота (1852-1899 гг.) группирует эмоции, исходя из двух душевных состояний: пессимизм и оптимизм. Пессимистическое и оптимистическое настроения способны только ослабить энергию деятельности личности. Пессимисты

достигают этого результата, рисуя безнадежно мрачную картину своего будущего, а оптимисты ослабляют своей самоуверенностью и надеждой на внешние силы [10].

Б.И. Додонов (1923-1985 гг.) строил классификацию эмоций на основе их взаимосвязи с базовыми потребностями. Он идентифицирует 10 эмоций, куда включает:

- альтруистические (на основе потребности в помощи);
- коммуникативные (на основе потребности в общении);
- глорические (на основе потребности в самоутверждении);
- практические (возникающие в связи с осуществлением деятельности);
- романтические (на основе стремления к таинственному);
- пугнические (на основе потребности в борьбе);
- гностические (на основе стремления к получению новой информации);
- эстетические (на основе потребности в наслаждении красотой);
- гедонистические (на основе потребности в комфорте);
- акизитивные (на основе потребности накопления) эмоции [9].

Г. Рид (1923-1989 гг.) строил классификацию на основании отношения к источнику действия. Все эмоции он делил на три группы: которым свойственно механическое начало (инстинкты, привычки); эмоции с животным началом (аппетит, желание, аффектации); эмоции с рациональным началом (самолюбие, долг).

К. Изард (1924-2017 гг.), основатель одной из самых известных классификаций эмоций, определяет основные эмоции, каждая из которых описывается полным набором психологических характеристик, более специфических внешне, а также их производных. К основным эмоциям К. Изард относил интерес – волнение, радость – удивление, горе – страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вину [8].

Необходимо подчеркнуть, что эмоции также классифицируют по силе и длительности проявлений, различают такие виды эмоций: аффекты, эмоции, настроение, чувства и стресс. Также эмоции имеют функциональное значение в процессе жизни человека, такими функциями являются: сигнальная (рефлексивная), когнитивная, регуляторная, мобилизационная, интегративная, экспрессивная или коммуникативная.

В управлении эмоций и чувств особую роль играет вторая сигнальная система при взаимодействии с первой, то есть система условно-рефлекторных связей, возникающая в коре головного мозга под воздействием слова. Слово изменяет наши настроения, вызывает восторг, глубокие переживания [7].

В зависимости от выраженности различных аспектов эмоций различают эмоциональные типы людей, которые относятся к разным типам настроений. Одна из первых таких попыток классификации типов была предпринята Хеймансом - Ле Сенном.

Виды характеризуются сочетанием трех основных признаков:

- эмоциональности (Э+ и Э-);
- активности (А+ и А~);
- первичности и вторичности (П и В).

Под эмоциональностью понимается степень легкости возникновения эмоционального состояния в конкретной ситуации, а также его интенсивность.

Активность отражает необходимость работать, реализовывать план, замысел. Активные люди не выносят лени, простоя. Они всегда находят себе занятие. Другие инертны, долго думают, прежде чем начать что-то делать.

Первичность характеризует другую сторону эмоции – скорость исчезновения эмоции. Многие люди не остаются долго под впечатлением этого опыта. Они постоянно «разряжают» свои эмоции. Таких людей авторы называют «первичными» (скорее они эмоционально-лабильные). «Вторичные» люди противоположны «первичным»: их настроение часто бывает ровным. Однако, когда их терпение переполняется, они злятся, обижаются и долго остаются под впечатлением пережитого.

На основе сочетания этих характеристик было выделено восемь типов характеров:

1. Нервный: Э+, А-, П;
2. Сентиментальный: Э+, А-, В;
3. Бурный, очень деятельный: Э+, А+, П;
4. Страстный: Э+. А+, В;
5. Сангвиник: Э-, А~, П;
6. Флегматик: Э-, А-, В;
7. Аморфный, или беспечный: Э~, А+, П;
8. Апатичный: Э-, А+, В [5].

Таким образом, обобщая обзор отечественных и зарубежных подходов, классификаций и представлений исследуемой проблемы, можем представить эмоциональную сферу личности как сложное многоуровневое и многокомпонентное образование, в составе которого находятся эмоции, чувства, переживания проявляющееся в конкретных ситуациях, отношениях и характере личности. В зависимости от природных особенностей, настроения, эмоциональной устойчивости, возбуждения, чувствительности, а также от структуры потребностей и мотивов эмоции будут играть разнообразную роль в поведении и жизни человека.

Эмоция – это личностно значимое отношение к чему-либо. Эмоциональное переживание связано с глубинным «Я» человека. Эмоции никогда не лгут, все важные аспекты жизни выражаются в эмоциональных переживаниях индивида, а потому эмоциональные реакции позволяют понять сущность человека.

Принято дифференцировать следующие основные эмоции: радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд.

Перспектива дальнейшего исследования видится в теоретическом изучении развития эмоциональной сферы личности в онтогенезе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Субботняя школа, чувства, эмоции // Интернет-газета «Путь» 2010 URL: <http://www.asd.in.ua/archives/1188302582> (дата обращения: 04.02.2021)
2. Цитаты известных личностей URL: <https://ru.citaty.net/tsitaty/627743-vilgelm-shvebel-emotsii-obychno-cherez-kakoe-to-vremia-prokhodiat-no/> (дата обращения 04.02.2021)
3. Дмитриева Н.А. О соотношении слов «эмоция» и «чувство» в их историческом развитии // Наука о человеке: гуманитарные исследования – 2014. – № 2 (16). – С. 204 / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-slov-emotsiya-i-chuvstvo-v-ih-istoricheskom-razviti> (дата обращения 02.02.2021)
4. Психологические взгляды Платона и Аристотеля // Файловый архив студентов StudFiles URL: <https://studfile.net/preview/5639704/> (дата обращения 05.02.2021)
5. Вербина Г.Г. Психология эмоций: учеб. пособие / Г.Г. Вербина. Чувашский университет. – Чебоксары, 2008. – 308 с.
6. Замалиева С.А. Психоаналитическое учение З. Фрейда: Историко-философский анализ // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5591> (дата обращения: 5.02.2021).
7. Гинойн Р.В., Хомутов А.Е. Физиология эмоций / Р.В. Гинойн, А.Е. Хомутов. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситета, 2010. – 66 с.
8. Изард К. Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 464с.
9. Додонов Б.И. «В мире эмоций» / Б.И. Додонов. – Киев : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
10. Михалева А. Б. Эмоциональное развитие личности в концепции Н.Я. Грота // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 26. – С. 196–200.
11. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. 2-е изд. / Пер. с англ./ П. Экман. – Питер; СПб, 2010 – 334 с.
12. Киселева Л. А., Помазуева Т. Н. Мир эмоций человека и регуляция деятельности: учебно-методическое пособие / Л.А. Киселева, Т.Н. Помазуева. – Екатеринбург, Урал. гос. лесотехн. ун-т, 2007, – 68с.
13. Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт, 2002. Социальная психология (психологические законы поведения человека в социуме). Перевод с 3-го американского издания. Спб-М.: изд-во «Прайм-Еврознак». С.164-168.

14. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева. – СПб.: Ювента, 1999. – 318 с.

THEORETICAL ASPECTS OF STUDYING THE EMOTIONAL SPHERE OF PERSONALITY IN THE WORKS OF FOREIGN AND DOMESTIC PSYCHOLOGISTS

Annotation. This article discusses the main theories and scientific approaches of foreign and domestic psychologists, which reveal the subject of the emotional sphere of the individual. The concepts of the emotional sphere, fundamental emotions, emotional states, classification of emotions, and their functions are defined. The types of emotional orientation of the personality and its features are considered.

Keywords: emotions, theories of emotions, experiences, feelings, emotional sphere, emotional types.

Zorya O.I.

Scientific adviser: Revutskaya I.V., senior lecturer

Donetsk National University

E-mail: irina.revutskaja@yandex.ua.

УДК 801:81

ДОМОВОЙ В ДЕМОНОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ЖИТЕЛЕЙ ДОНЕЦКА

Кабак В.В.

**Научный руководитель: Шепелева О.А., старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация. В статье на материале записей студенческих фольклорных практик филологического факультета и фольклорных сборников рассматриваются современные представления о домовом как распространенном общеславянском демонологическом персонаже, имеющем локальные отличия. Также в работе уделяется внимание оригинальному донецкому представлению о Шубине как домовом шахты.

Ключевые слова: домовый, демонология, фольклор Донбасса.

Демонологические представления составляют значительную часть фольклорной традиции того или иного народа, а как показывают экспедиции и фольклорные практики последних лет, они также проявляют стабильность, адаптируясь к современным условиям жизни человека. В статье на материале фольклорных практик студентов филологического факультета 2019 г. рассмотрим образ домового в представлениях жителей г. Донецка.

Славянский народ верит в то, что домовый – хозяин дома – может предсказывать будущее, появляться в различных обликах, помогать, защищать, подшучивать или изживать семью. Считается, что он оберегает семью от неблагополучия, дарит плодородие земле, защищает скот, а также изводит его, устраивает беспорядок в жилище и пугает человека.

Из записей 2019 г. видно, что в домового верят люди разного возраста, но их представления и опыт значительно отличаются. Например, учитель химии Елена Алексеевна (1980 г. р.) рассказывает, что домовый приходил на могилу ее бабушки с дедушкой: «...когда они умерли... Мама с моей родной сестрой пошли на кладбище... Она говорит: увидели, на могилке сидело какое-то такое непонятное. Оно глянуло на нас и убежало. А сестра потом говорит, что это был их личный домовый» [1].

Одна из студенток Донецкого национального технического университета рассказывает, что нельзя держать дом неубранным, поскольку домовый может обидеться. Как следствие, может наказать, забрав какие-то вещи. Об этом говорит и учащаяся

Донецкого политехнического техникума: *«Если дома вещь какая-нибудь там пропала, нужно сказать: «Домовой! Поигрался и верни!»* [1]. Когда человек проговаривает нужную фразу несколько раз, домовый хлопает в ладоши или стучит в том месте, где спрятаны вещи, до тех пор, пока они не будут найдены.

Представления о домовом отличаются локальностью, что сказывается на его характере, приметах, связанных с ним. Донбасс – шахтерский край, богатый углем и известный шахтерским трудом. В представлениях дончан существует уникальный «персонаж», играющий важную роль в жизни шахтеров – Шубин. Повар-кондитер Марина Николаевна (1977 г. р.) делится знаниями о Шубине: *«На шахте ходила такая вроде как легенда, традиция: там мужчина Шубин, домовый, он оберегал шахтеров от разных взрывов на шахте, там газами метана, например»* [1]. Согласно сказу, когда в Донецке появились первые шахты, работник по фамилии Шубин занимал опасную должность – поджигал угольный газ, который скапливался в углах шахты, пока не происходил взрыв. *«И оплачивалась она дорого – десять золотых рублей»* – читаем в книге П.Т. Тимофеева [2, с. 118]. Работа опасная, и Шубин испытал на себе ее последствия. Он попал под завал шахты, где взорвался метан. Тело покойного решили оставить там. С тех пор, как гласит сказ, в шахтах ходит дух Шубина и постоянно стучит, устраивает обвалы и зовет к себе шахтеров: *«Все товарищей себе ищет»* [7, с. 119]. В наши дни такой опасной должности нет, однако, по словам Марины Николаевны и некоторых шахтеров, Шубин стал членом шахтерской семьи, и от него ждут помощи.

В сборнике «Протекших дней очарование...» П.Т. Тимофеева приводится сказ «Про Шубина». В нем рассказывается о том, как шахтеры устроили забастовку из-за маленькой зарплаты и тяжелых условий труда, а Шубина – предводителя восстания – приковали кандалами к стене. *«...через несколько дней пришли за трупом, то кандалы были целые, а в них никого не было... Ходит дух доброго Шубина и помогает шахтерам»*, – написано в сборнике [2, с. 32].

Шахтерские байки также раскрывают разные истории возникновения Шубина: *«Шубин – некий собирательный образ всех шахтеров, которые помогли других шахтерам, пожертвовав своей жизнью»* [8, с. 33]. Согласно другим байкам, Шубин – начальник шахты, погиб из-за обвала и отныне его душа ходит по коридорам шахты. Существует шахтерская примета о том, что если черт приснился шахтеру – быть беде. *«...Нужно любыми путями не ехать в шахту, не то – убьет»* [8, с. 33]. Возможно, это Шубин приходит во снах в образе черта, предупреждая об опасности.

Шубина прозвали *домовым шахты* [1], поскольку он выполняет практически те же функции, что и обыкновенный домой в любой семье. Шубин оберегает работников шахты, предсказывает различными способами будущее, общается с шахтерами с помощью звуков, подавая тем самым знаки. Важная черта, которую стоит отметить, относимая к прообразу домового, – привязанность к месту. Как известно, домовый привязан или к жилью, или к человеку. Во втором случае он будет ходить следом за хозяином, появляться во снах, приходить в облике родных или животных, вступать с ними в контакт. В первом же случае, сколько бы в доме не проживало человек за длительное время, домовый всегда будет находиться среди семьи. Если она не угодит духу, он начнет изживать людей, греметь посудой, прятать вещи и т. п.

Бывают случаи, когда домовый, пришедший вместе с человеком, враждует с домовым жилища, и тогда хозяева стараются каким-либо образом изгнать местного. «Сражение» слышно по ночам, когда «дом стоит на ушах», а изгнание привязанного к дому домового происходит с помощью произнесения молитв, только тогда он оставляет семью в покое.

М.Н. Власова считает, что признаки полтергейста совпадают с традиционными проявлениями домового у славян: беспричинный грохот, стуки в окна, битье посуды, как будто из ниоткуда появляющийся смех и другие звуки [3, с. 466].

Шубин становится именно домовым, уникальным хранителем шахт Донбасса, так как у него достаточно общих черт с обычным домовым: привязанность к месту, предсказание будущего, появление во снах, помощь людям и др.

Как было ранее отмечено, представления о домовых отличаются локальностью. Домовые выполняют относительно одинаковые функции, но обитают в разных местах, имеют свой внешний вид, черты характера, имена.

Сопоставим современные представления о домовом жителей разных регионов – Воронежской и Донецкой областей, проанализировав записи о встрече рассказчика с домовым. Например, он садится на грудь человека и начинает его душить, также было поверье, что если предметы «оживают», слышаться чьи-то шаги или другие звуки – это домовый. Тогда надо спросить у невидимого существа «к худу или к добру?», чего ожидать в будущем, и тот ответит или четко «к худу», или «хукает» – то есть предсказывает худо, смерть – или же «к добру» [4, с. 135–137]. Коренная дончанка Наталья Александровна (1988 г. р.) рассказала, что домовый зачастую душит именно к смерти или болезни близких: «...Знаю, что душить может, такое и у родственников было, и у знакомых. Ну, он это не делает со зла, а так, просто, чтобы предупредить» [1].

Также считается, что домовый может промолчать, услышав вопрос, что предвещает беду в будущем. Если же он отвечает как-либо, значит, должно случиться что-то хорошее [8].

Домовой обычно не портит жизнь хозяевам дома, а только помогает им, старается уберечь, успокоить, пожалеть, излечить и т. д., а отрицательным персонажем уже выступает домовенок, который портит имущество. Дончанка Аза Григорьевна (1934 г. р.) отметила, что именно домовенок ей портит мебель: «*только одно починила, другое испортилось, только одно починила, другое... говорят же, эти домовенков...*» [1]. Возможно, женщина оговорила, но будет ли изживать домовый человека? Вряд ли, если только это не «чужой» домовый.

Помимо этого, дух может приходить во сне, также играя роль провидца. Обычно он является только к тем, кто первым или последним родился в семье. Также домовый обозначил спальное место под иконами как место для покойников. Домовой по-разному подает знаки, говорит В.П. Коваленко (1968 г. р.): «*Если маленький паучок на паутинке в доме висит, надо у него спросить: «К худу или к добру?» Вверх пополз – к добру; вниз – к худу*» (Записано в г. Воронеже от В.П. Коваленко, 1968 г.р., уроженки г. Сельцо Брянской обл. Запись Коваленко М.А. 2008 г. АКТЛФ) [5, с. 139] И не зря домового связывают с пауками: они тоже являются хозяевами дома, с ними также связано множество суеверий. Необязательно спрашивать у висячего паука как сложится будущее человека: можно загадать желание, а паук покажет, сбудется ли оно, поползет или вверх, или вниз.

Считается, что убийство паука – плохая примета. Об этом говорит жительница Донецка Наталья Александровна: «*Паучок – хозяин уголочка или дома, поэтому его нельзя убивать, особенно если это часики...*» [1]. «Часики» – народное название пауков сенокосцев, и оно тоже не случайно, поскольку такой вид пауков связан с землей, плодородием. Если от этого существа избавиться, в семье будет несчастье.

Также при переезде пауков, которые уже поселились в новом доме, принято не «выгонять» и не убивать, а наоборот оберегать: они хозяева этого места и привязаны к нему, как и домовый. «Часики», или же косиножки, могут сплести паутины в непредсказуемом для человека месте – если он попадет в нее, это не к приятностям. «В данной ситуации следует сказать «Чур не меня!» и пройти, не оглядываясь назад, сто шагов от паутины», – утверждает Наталья Александровна.

Домовой предсказывает будущее в ситуациях разной важности, как рассказывает А.А. Галкина (1912 г.): «*Незадолго до замужества пришла домой, легла. Хозяин сразу навалился на меня, дает руку, мою берет. Его рука ледяная была, вот и вся моя жизнь ледяная*» (Записано в с. Щучье Эртильского р-на Воронежской обл. от Галкиной

Александры Алексеевны, 1912 г.р. Запись Дюжаковой С., Нашатыревой С., 2005 г. АКТЛФ) [4, с. 161]. Домовой может ответить на вопрос, приходя во сне, а если он гладит спящего по голове, возможно, жалея, это к аварии или другим травмоопасным происшествиям.

Дончанка Дина Александровна (1959 г. р.) поделилась воспоминаниями из прошлого о том, как не раз встречалась с домовым: «...*Когда я болела, он меня жалел. Значит, он появлялся... Я тоже читала за это... Как ручейком... Когда было воспаление легких... Он приходил, жалел меня, под одеялом журчанье ручейка... Когда мне было плохо, он стоял в ногах у меня... А еще смеялся по-детски*» [1]. Также Евгения Алексеевна (1937 г.) описала свою историю о встрече с покровителем дома. Женщина лежала на кровати и слышала, как открываются замки входных дверей. Лохматый силуэт стоял в проходе в комнату: «*Это дедушка пришел в виде домового...*» [1] – утверждает Евгения.

Домовой живет вместе с членами семьи, имея личное место в квартире или доме. Иногда он селится на потолке, за печкой или в хлеву. Что касается первого варианта, есть также связанное с ним поверье: если вода капает с потолка, а пол на верхнем этаже сухой, – это к худу. «*Считали, что домовый – дух, который живет на потолке, его очень сильно боялись*», – рассказывает Л.М. Гостева (Записано в с. Буравцовка Эртильского р-она Воронежской обл. от Л. М. Гостевой 1913г.р., няни детского сада. Запись Тереховой С., Фроловой Е., Яковенко М., 2005г.) [5, с. 153].

Как было выше сказано, домовый любит играть, шутить. Он может стучать, шуметь, кричать, что также символизирует худо в будущем. Включает свет, крадет, прячет и разбрасывает вещи, топает, хлопает в ладоши (если замужней женщине, значит, она «прохлопала» жизнь), путает нитки, распускает вязание – эти действия могут нести и игровой смысл, и негативный, то есть таким образом домовый пытается выжить людей из дома, если они ему не нравятся.

Домового зовут в новый дом: «*Хозяин мой, пошли со мной*», прячут в сумке, открывают печь, чтобы он влетел в нее. Уже упомянутая Марина Николаевна рассказывала, как она забирала со своей мамой домового в новый дом: «*...какой-то дымок прям в коробку пошел. И она его закрыла и привезла домой в новую квартиру...*» [4].

Дина Александровна призналась: «*Я не забирала его с собой, но он ко мне приходил и очень сёрдился, цитал меня...даже синячки были*» [1]. Наталья Александровна рассказала, что не забирала с собой домового, но знает точно, что он приходит вместе с кошкой. Как известно, первым запускают кошку в новое жилище. Если зайдет сначала человек, а не хозяин, этот человек скоро умрет, а затем – и его семья. Домовой наказывает, если его с собой не берут. Если жилье не освятить и не прогнать «чужого» домового, то «новый» со «старым» будут драться, о чем было описано ранее.

Домовому свойственно оборотничество. Зафиксированы случаи, когда он появлялся перед людьми в облике человека, который вскоре умирал; пропавшего, идя в то место, где он находится (таким образом помогает найти); животного, которое спасало, например, от пожара; маленькой девочки, которая в то же время спала в соседней комнате. Не всегда можно объяснить поведение хозяина дома: иногда он хочет поиграться, а иногда – предупредить об опасности. Одним случаем из жизни делится Е.И. Кузнецова (1995 г.р.): «*У одной женщины пропал муж... Однажды вечером женщина вышла во двор посмотреть скотину. Видит, сидит на завалянке ее муж и трубку курит. Баба к нему, а мужчина встал, не обращая на нее внимания, и пошел со двора... Пришли к колодезю. Тут мужчина вдруг исчез. Позвала баба людей, стали искать. И через сутки достали из колодца утопленника...*» (Записано в с. Аношкино Лискинского р-на Воронежской обл. от Кузнецовой Е.И. Запись Кузнецовой Н., 1995 г. АКТЛФ) [4, с. 191].

Внешний вид домового также может отличаться: старый седой неопрятный дед, лохматый мужчина в галстук и шляпе, снежный человек, грязный старичок, черный, темный, большой, маленький. Его внешний вид зависит от будущего, которое он хочет предсказать, и положения семьи, с которой старается наладить контакт. Если будет что-то

плохое, значит, он является косматым, грязным, неряшливым. В таком же виде он может появиться перед богатой семьей, а перед бедной – голым. *«Обычно это плотный, не очень рослый мужичок, который ходит в коротком темном зипуне, а по праздникам – синем кафтане с алым поясом. Летом – в одной рубаше и босиком без шапки»*, – описано в коллективном сборнике статей «Бабушкины заговоры» [6].

Домовой предсказывает возвращение с фронта: *«Вдруг из-под печи выкатывается нечто. Это пушистый светлый шар, который светится и от него идет тепло... через несколько дней с войны вернулся хозяин дома. Старые люди сказали, что это сам Домовой новость принес»*, – делится воспоминаниями Л.М. Цецилина (1930 г. р.) (Записано в с. Рождественская Хава Новоусманского р-на Воронежской обл. от Цецилиной Людмилы Михайловны, 1930 г.р. уроженки с. Старая Ведуга. Запись Л. Горожанкиной, И.Назаровой, 1993г. АКТЛФ) [4, с. 144].

В ходе беседы с Евгенией Алексеевной был записан случай, когда домовый набросился на нее и стал драть лицо когтями: *«Навалился... Было очень больно. Это было предупреждение, что дед умрет... Я не спросила «к худу или к добру?» и только потом все поняла»* [6].

Говорят, что у домового тоже есть семья – жена и дочь. Жену или мать его называют *домовихой*. Считается, что обычно состав семьи домового соотносим с составом жильцов дома. Также домовый копирует жизнь этих людей, повторяя за людьми различные действия. Однако об этом не упоминают люди, которым приходилось встретиться с семьей домового.

Если вещи потерялись, вероятно, домовый или его дети с ними играют. При этом нужно сказать *«Шут, шут, шут, поиграй да и отдай»*, попросить прощения, чтобы вернул. Хозяин будет стучать в то место, где спрятал, пока туда не посмотрят.

Почему же именно *шут*? В.И. Даль в сборнике «Пословицы русского народа» писал, что шут – это бес, то есть зловредный дух, демон в мифологии и народном христианстве славян [7]. Домовой является демонологическим персонажем, а шут – одно из названий демона, но рассматриваемый нами персонаж чаще представлен положительным существом.

Внешний вид, поведение и отношение домового зависит от социального статуса человека: его профессии, роли в семье, материального обеспечения, психического состояния, духовной и религиозной жизни. В связи с этими факторами домового могут описывать по-разному, а его действия трудно предсказать.

Домового принято задабривать, оставляя еду: вино, молоко, пряники, сметану, пирог, воду, хлеб, соль. На Покров принято дарить домовому шапку, одежду, обращаясь к нему со словами *«Не обижайся на меня, хозяин мой»*. Так и делала Дина Александровна по семейным традициям (в кладовой): *«Ставила молочко, печенье, но сейчас мы не ставим... Мыши исчезли»*. А жительница Воронежа М.Е. Неповинных рассказывает об амбарнике и сеннике, которые охраняют сарай. В них также больше не водятся мыши и всегда есть зерно [4, с. 208].

Представления о домовом могут быть объединены национальными и семейными традициями. Следуя общепринятым нормам, люди оставляют еду для задабривания, задают вопрос о будущем, стараются наладить контакт разными способами. Несмотря на то, что в мире развиваются информационные технологии, забываются старые традиции, люди все равно помнят о народных приметах, передают свои знания и опыт родным и близким.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Материалы студенческих фольклорных практик филологического факультета ДонНУ. Архив кафедры истории русской литературы и теории словесности. Записи о домовом. - Донецк, 2019. - 56 с.
2. Тимофеев П.Т. Протекший дней очарование. - Донецк.: Донбасс, 2008. - С. 32-33.
3. Власова М.Н. Поверья и сюжеты о «городских» домовых и полтергейстах в русской фольклорной традиции последней четверти XX в. // Демонология как семиотическая система. - М., 2012. - С. 461-481.
4. Пухова Т.Ф. Былички и бывальщины Воронежского края. - В.: ВГУ, 2008. - С. 135-208.

5. Толстой Н.И. Славянские древности: этнолингвистический словарь в 5-ти томах. Т. 2 / под ред. Н.И. Толстого. - М.: Институт славяноведения РАН, 1995. - С. 120-124.
6. Коллектив. Бабушкины заговоры. Газета исцеляющего слова. Выпуск №3 / под ред. Р.Г. Шульца. - К.: Кировоградское издательство ООО «Аргос», 2001.
7. Даль В.И. Пословицы русского народа. - М., 1862.
8. Ильина Т.С. Из материалов экспедиций в Вытегорский район Волгоградской области. - Сайт РГУ, 2008 URL: <http://cmb.rsuh.ru>
9. Тимофеев. П.Т. Добрые дела не исчезают. - М.: Молодая гвардия, 1987. - С. 118-120.

DOMOVOY IN DEMONOLOGICAL REPRESENTATIONS OF DONETSK RESIDENTS

Annotation. In the article, based on the records of student folklore practices of the Faculty of Philology and folklore collections, modern ideas about the brownie as a common Slavic demonological character with local differences are considered. The work also pays attention to the original Donetsk idea of Shubin as a house mine.

Key words: brownie, demonology, folklore of Donbass.

Kabak V.V.

Scientific adviser: Shepelyova O.A., senior lecturer

Donetsk National University

E-mail: yova.kabak.00@mail.ru

УДК 81'42

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СМИ

Капиносова М.А.

*Научный руководитель: Гладкая Н.В., к. фил. н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация: Языковая игра – неотъемлемая часть публицистического дискурса. Благодаря использованию эвфемизмов, окказионализмов и различных каламбурных образований журналисты создают запоминающиеся стилистически окрашенные тексты. В данной статье мы выделили лексические приёмы языковой игры в текстах современных российских СМИ, определили значение таких терминов как «единое информационное пространство» «языковая игра».

Ключевые слова: языковая игра, текст, лексические приёмы, СМИ.

На сегодняшний день язык СМИ остаётся одной из перспективных областей научных исследований. В отечественной лингвистике это исследовательское поле открыла работа Г.О. Винокура «Культура языка», посвященная особенностям газетного текста [1]. С появлением Интернета и активным развитием средств массовой информации наблюдается появление единого информационного пространства. В связи с этой концепцией деятельность разных национальных массмедиа можно представить в виде целостной системы, которая оказывает влияние на лингвокультурные процессы. Джеймс Галпин отмечает: «Фундаментальным является то, что люди хранят в памяти, то, как выражены идеи» [3]. Люди лучше запоминают то, что:

- актуально;
- уникально (отлично от других);
- вызывает сильные эмоции;
- недавно произошло (то, что на слуху);
- распространено (о чем говорят повсюду).

Первые три фактора формируются на основе творческого подхода автора. На наш взгляд именно лексические приёмы языковой игры являются одними из наиболее часто

используемых в заголовках современных СМИ. Предметом непосредственного рассмотрения в данной статье является язык современных российских СМИ, а объектом исследования являются лексические приёмы языковой игры в публицистическом тексте.

Исследователь Р. Р. Жаева в статье «Способы актуализации языковой игры в публицистическом дискурсе» отмечает, что «в последние годы публицистика меняет приемы получения и подачи информации, способы воздействия на аудиторию. Конкурентоспособность, желание получить широкую читательскую аудиторию являются характерными признаками современных СМИ...» [4].

Известно, что термин «языковая игра» впервые употребил Л. Витгенштейн в своих «Философских исследованиях» (1953). Учёный ввёл определение «языковой игры» как особого способа манипулирования языком, состоящего «из языка и тех видов деятельности, с которыми он сплетён» [2].

Языковая игра появляется в ходе намеренного нарушения языковых норм автором для реализации игровой коммуникации, а также как реакция языка на процессы, происходящие в данное время в жизни общества. В публицистических текстах языковая игра чаще всего используется в заголовках, а одной из главных функций языковой игры является экспрессия, привлекающая внимание читательской аудитории. Журналисты создают легко запоминающиеся, эмоционально окрашенные материалы, используя эвфемизмы, окказиональные и каламбурные образования. «Журналист, переводя действие в разряд игры, рассчитывает на участие в ней читателя партнёра, разбрасывает по тексту знаки, вовлекающие в процесс чтения и увлекающие красотой игры» – пишет С. И. Сметанина [6].

Ирония в публицистических жанрах выступает в роли главного средства выражения отношения журналиста к несовершенству. Журналист А. А. Тertyчный пишет, что «Ирония – одно из наипервейших средств выражения отношения журналиста к тому, что кажется ему несовершенным, ущербным, требующим исправления [7, 77]. Согласно А.А. Щербиной, отличительным элементом иронии является стремление к скрытию истинного смысла сказанного или написанного, однако скрыть таким образом, чтобы несложно было догадаться [9].

К способам языкового выражения иронии мы относим:

- употребление в текстах профессиональной лексики, жаргонизмов, молодежного сленга;
- использование грамматических и морфологических приёмов (уменьшительно-ласкательные суффиксы, создание новых слов по модели существующих);
- разрушение фразеологизмов, каламбурные образования;
- замена грубых слов нейтральными по смыслу.

СМИ делятся на государственные и общественные. Многие российские СМИ и государственная власть работают в одной связке, находясь во взаимовыгодном сосуществовании. К таким СМИ относятся ВГТРК, «РИА Новости», «ИТАР-ТАСС», «Российская газета», «Голос России» и др. В своих текстах они могут использовать приёмы языковой игры, но так как эти СМИ находятся под прямым контролем государства, они используют их только по отношению к событиям, личностям, явлениям, которые осуждаются властью. Общественные же СМИ более свободно используют языковые средства, особенно в Интернете. Они преследуют свои частные интересы, чаще всего не выражают точку зрения ни одной из партий.

В данном исследовании для анализа были взяты публицистические тексты как государственных, так и общественных СМИ, таких как: «Вести», «РИА Новости», Телеканал «Дождь», «Коммерсантъ», «The Village», «Интерфакс», «Комсомольская Правда», «Ведомости» и др.

Для лексической языковой игры характерны:

- 1) каламбурные образования (**«Вирус, который всегда с тобой»**) (Октябрь 2020, Телеканал «Дождь»). В основе заголовка лежит название книги Хемингуэя «Праздник, который всегда с тобой»; **«Маска преткновения»** (Октябрь 2020, «Вести»). За основу взято устойчивое выражение «камень преткновения»); **«Дать бой переплатам по ЖКХ»** (Февраль 2021, «Вести»). В основе фразеологизм «дать бой» разг. экспрес. – открыто, в резкой форме критиковать, разоблачать кого-либо [8], **«Кризис губернаторского возраста»** (2017, «Коммерсантъ»). Здесь автор иронизирует, используя в основе каламбурного образования выражение «кризис среднего возраста»; **«Война войной, а обед по расписанию»** (Февраль 2021, «The Village»); «Россия опускается на **«морозное дно»** (Февраль 2021, «Вести»)
- 2) эвфемизмы (**«Нечистоплотная игра США»**) (Октябрь 2020, «Вести»); «В "Нижегородском водоканале" раскрыли **преступное сообщество**» (Ноябрь 2020, «Вести»). Эвфемизм «преступное сообщество» можно считать канцелярским, он позволяет смягчить нежелательный смысл). «Содержать **закрытые учреждения**, которые не выполняют своей функции, невыгодно для государства, поскольку это – миллионы гривен расходов ежегодно», – отметила Высоцкая» (Февраль 2021, «Интерфакс»). **«Не в себе»**: появились данные о состоянии опухшей Булановой» (Февраль 2021, «Дни.ру»).
- 3) окказионализмы: «Испугавшийся уколов **ковидный беглец** получил тюремный срок» (Январь 2021, «Вести»), **«Лжетурагенты** продавали несуществующие путёвки в пандемию» (Январь 2021, «Вести»), **«Форточник-альпинист** задержан в Санкт-Петербурге» (Февраль 2021, «Вести»), **«"Зацеперы" – культура. Убивающая молодежь»**, «Время для **аквадискоотеки**» (Январь 2021, «Вести»), «Киселёв – об идиотизме Навального и его **"навальнят"**» (Февраль 2021, «Вести»); **«"Ковид-дессиденты" митингуют за свободу»** (Февраль 2021, «Вести»).
- 4) употребление жаргонизмов: **«Очень странный легионер «Зенита»: Чадиковски кидал ракетки в уток, бычил на Пошкуса и ругался с Петржелой»** (Январь 2021, «Sport24»), **«Умат, кукса и дерebas: на каком языке говорят жители Дальнего Востока»** (Май 2019, «ТАСС Дальний восток»).
- 5) молодёжный сленг: **«В родительских чатах больше не будет флуда»** (Январь 2021, «Вести»), **«"Яжмать" требует шампанского»** (Февраль, 2021, «Вести»), **«Можно с большой долей вероятности предположить, что абитура в БГУ разделится на две части»** (Январь, 2021, «Комсомольская Правда»), **«В Кремле пожаловались на «сливы» после встречи Путина с главредами»** (Февраль 2021, «Ведомости»).

Исходя из выше перечисленного, можно сказать, что в последнее время в СМИ всё чаще используют каламбурные образования, сленгизмы и окказионализмы, которые придают тексту ироничности. Мы связываем появление большого количества авторских неологизмов в публицистике с появлением новых явлений в российском обществе (многочисленные митинги, эпидемия COVID-19, напряжённая политическая обстановка). В связи с конкуренцией в современных российских СМИ постоянно растёт употребление в текстах иронии, а данные приёмы служат для привлечения внимания и даже снятия социальной напряжённости. Степень употребления иронии также зависит от статуса СМИ. Общественные и интернет СМИ могут свободно иронизировать и использовать жаргонную лексику, а государственные выражая точку зрения действующей власти.

В нашем исследовании мы рассмотрели новостные статьи таких российских СМИ как: «Вести», «РИА Новости», Телеканал «Дождь», «Коммерсантъ», «The Village»,

«Интерфакс», «Комсомольская Правда», «Ведомости». Необходимо отметить, что из наиболее популярных государственных СМИ чаще всего лексические приёмы языковой игры можно встретить в сетевом издании «Вести».

Примеры из данной работы будут полезны в практических целях в школах и вузах, при рассмотрении языковой игры, окказионализмов, каламбуров, эвфемизмов, молодёжного сленга и жаргона в русском языке. Исследование требует большей конкретизации данного явления, что будет отражено в дальнейших работах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Винокур Г. О. Культура языка – М: Лабиринт, 2006. - 253 с.
2. Витгенштейн Л. Философские работы. Часть I. – М.: Гнозис, 1994. – 612 с.
3. Галпин Дж. Скрытая способность медиа усиливать восприятие сообщения. — URL: http://www.marketing.spb.ru/lib-comm/response_ad.htm
4. Жаева Р. Р. Способы актуализации языковой игры в публицистическом дискурсе (на примере прецедентных текстов). // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2012 – С. 148-151.
5. Земская Е. А. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. / Земская Е. А., Китайгородская М. В., Ширяев Е. Н. – М.: Наука, 1981. — 276 с.
6. Сметанина С. И. Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века): научное издание. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 383 с
7. Тертычный А.А. Ирония – извилистый путь к истине // Журналист. – 2004. – № 3. - С. 77-79.
8. Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. — М.: Астрель, АСТ, 2008.
9. Щербина А.А. О двуплановости и противопоставлении смысла в иронии // Филологические науки. – 1976. – № 2, С. 25.

LEXICAL METHODS OF LANGUAGE PLAYING IN MODERN RUSSIAN MEDIA

Annotation: A language game is an integral part of publicistic discourse. Journalists create striking stories using euphemisms, casual and puns. In this article, we have highlighted the lexical techniques of a language game in the texts of modern Russian media; we have defined the meaning of such terms as "a single information space" "language game".

Keywords: language game, text, lexical techniques, mass media.

Kapinosova M. A.

Scientific adviser: Gladkaya N.V. PhD in Philology, associate professor

Donetsk National University

E-mail: kapinosova.mari@mail.ru

УДК 159.942

УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Карпекина О.В.

*Научный руководитель: Папакица Е. К. к. психол. н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Статья посвящена проблеме учебно-профессиональной подготовке студентов в высшем учебном заведении. Рассмотрены понятия «учебная деятельность» и «учебно-профессиональная деятельность». Сделан акцент на необходимость формирования учебной мотивации. Предпринята попытка обосновать необходимость внедрения в образовательный процесс высшего профессионального

образования систему учебно-профессиональных задач, направленных на формирование и развитие умений и навыков будущего специалиста к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учебно-профессиональная подготовка, учебная деятельность, мотивация, готовность к профессиональной деятельности.

Одной из главных задач современного образования является подготовка конкурентоспособного специалиста на рынке труда. Основными его характеристиками, являются: высокая способность к адаптации, навыки самообучения и самообразования, гибкость и критичность мышления, рациональность, способность выявлять ошибки и корректировать их, навык преодоления трудностей в профессиональной деятельности; осознание области применения своих знаний, умение создавать и реализовать новые идеи, иметь творческое мышление, коммуникабельность, способность работать в группе, уметь работать с информацией, беря в учет развитие технологий, а также желание работать над собой, развиваться интеллектуально и психологически [3 с. 3].

Цель статьи заключается в теоретическом анализе учебно-профессиональной подготовки студентов в высшем учебном заведении.

Рассмотрим толкование понятий «учебная деятельность» и «учебно-профессиональная деятельность».

С точки зрения Эльконина Д. Б., «учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы, собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы, деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности» [1].

Учебно-профессиональная деятельность студента – это особая форма учебной деятельности, результатом которой является формирование профессиональных знаний, умений и навыков, а также развитие качеств личности профессионала и профессиональных способностей [2].

Обобщая вышесказанное, под учебно-профессиональной деятельностью студента мы будем понимать его активность во время таких мероприятий как семинары, лекции, лабораторные и практические работы, внеаудиторной его работы. Говоря об учебно-профессиональной деятельности, стоит определить цель обучения. Она состоит в передаче знаний студентам от преподавателя. Получая учебную информацию, студенты приобретают знания, умения и навыки непосредственно связанные с будущей профессиональной деятельностью.

В результате интеграции наработок психологии об усвоении знаний, мышления и запоминания, возрастных особенностях обучающихся и знаний о воздействии окружающей среды на обучаемых, с учетом индивидуальных особенностей можно достичь высоких и положительных результатов [6 с. 35].

Большое значение в связи с исследуемым вопросом отводится методической работе. Подготовка конкурентоспособных специалистов ставит перед высшей школой задачу постоянно обновлять содержание учебных дисциплин и учебно-методическое обеспечение производственной практики. При этом важную роль играет оценка учебно-профессиональной деятельности студентов. Для формирования положительной устойчивой мотивации необходимо проводить качественный анализ причин влияющие на уровень неуспеваемости, а не только ее констатацию. Что в свою очередь и позволит формировать адекватную самооценку студентов, их мотивацию на достижение успеха и как результат будет востребованным на рынке труда и обществом в целом.

Именно в процессе выполнения учебно-профессиональных задач, нахождения путей для их решения формируется профессиональное мышление будущих специалистов, вырабатывается самоконтроль, способность к адекватной оценке своей работы и способность критически мыслить.

Известно, что в процессе обучения развиваются познавательные процессы, которые необходимы для выполнения определенного вида деятельности, происходит некая «подстройка» к будущей профессии. Однако для качественного формирования профессионального мышления необходимо, чтобы выбранная профессия и процесс обучения нравился самому студенту.

В тоже время, учебно-профессиональная деятельность представляет собой напряженную умственную работу, интенсивность которой зависит от многих факторов. К таким факторам можно отнести: содержание учебного материала, сложность выполняемых заданий, ограниченные временные рамки для их выполнения и уровень знаний самого студента. Поэтому важно в процессе обучения формировать учебные мотивы, создавать ситуации достижения успеха, при большом количестве получаемой учебной информации [6].

Исходя из этого, можно сказать, что обучение является активной познавательной деятельностью.

Принято считать, что жизненные знания имеют интуитивный характер, а научные получают вследствие рационального объяснения, логических умозаключений и анализа получаемой информации. Научные знания передаются через принципы и положения с помощью системы обучения студентов. При условиях соблюдения принципов научности и достоверности знаний можно качественно обучить специалиста, который сможет владеть актуальной информацией, классифицировать и обобщать факты необходимые профессиональной деятельности, а так же решать практические проблемы, возникающие во время работы [7].

В связи с этим, необходимо отметить, что в процессе обучения важная роль отводится формированию учебной мотивации.

Мотивация – это активное состояние психики, побуждающее человека совершать определённые виды действий и определяющее его направленность [5]. Это общее, широкое определение понятия «мотивация». Более узкое понятие этого термина означает совокупность мотивов (факторов), влияющих на поведение человека. Внутренние побуждения людей (потребности, мотивы) лежат в основе их поведения и профессиональной деятельности [7].

К положительным мотивам учебной и профессиональной деятельности относятся интерес к учебе и к отдельным дисциплинам, удовлетворение от решения поставленных задач и получения новых знаний [7].

В профессиональной мотивации также большое значение приобретает формирование положительного отношения к профессии, что связано с конечными целями профессионального обучения. В сочетании с компетентным представлением о выбранной профессии, формируются другие, более частные мотивы (денежный заработок, стремление к продвижению на работе, возможность продолжения обучения, потребность в достижении социального престижа и т. д.) [7].

В то же время, необходимо обратить внимание на ситуацию, сложившуюся сегодня в вузе, а именно существует определенное количество студентов, которые выбрали будущую профессию не по личному желанию, а по необходимости. Нередко среди мотивов выбора профессии присутствует желание получения документа о высшем образовании, что часто приводит к разочарованиям.

Сила профессиональной и учебной мотивации зависит от целей студента, значимости для него возможных положительных результатов, от того содержания, которое вкладывает студент в процесс обучения. Если студент относится к учебе как

труду, качество мотивации повышается, потому важно относиться к обучению уже как к началу профессиональной деятельности и соответственно готовиться к непосредственной практической работе [7].

По мнению Д. Мак-Клелланда в процессе учебно-профессиональной деятельности потребность в успехе является ключевой. Ведь человек, который стремится к успеху, обычно ставит более сложные цели, чем человек руководствующийся избеганием неудач и при этом желает получить высокие отзывы о своей работе. В этом случае студент и будет чаще проявлять инициативное поведение.

В случае преобладания мотивации избегания неудач или страха перед успехом, студент избегает участия в деятельности, боится проявлять инициативу и брать на себя ответственность. Однако такой обучаемый все равно стремится к успеху, ведь успех является общечеловеческой потребностью, удовлетворение которой приносит пользу психике и приводит к развитию личности, стремлению к самопознанию и обучению. Стоит, лишь отметить, что степень развития данной потребности разниться у обоих видов студентов [6].

Большая часть высших учебных заведений использует модель обучения, при которой происходит ориентация на восприятие информации, переработку и определенную степень ее усвоения. Однако подобная модель способствует развитию пассивной роли студента и формированию мотива «избегания неудачи». Профессионализм личности начинается с обучения и подготовки студентов и предполагает объективность при восприятии и анализе сложных профессиональных задач[4].

Вместе с тем исследователи уделяют большое внимание формированию готовности к профессиональной деятельности, которая ведет к осознанному подходу в профессии. Именно сформированная готовность к профессиональному выбору развивает большую эффективность в выбранной деятельности, что в свою очередь влияет и на самореализацию личности. В ходе учебно-профессиональной деятельности необходимо развивать данную готовность, так как она является еще и профилактикой эмоционального выгорания. Следовательно, необходимо формировать готовность к применению полученного опыта еще на этапе прохождения учебной практики, принятию решений в сложных ситуациях.

Мищенко А. И. считает, профессиональная готовность – это целостное состояние личности и выражает нравственные характеристики направленности, сознания, стиль мышления, гражданскую и профессиональную позицию.

На учебно-профессиональную деятельность студентов оказывает влияние, как методика преподавания, так и стиль передачи учебной информации от преподавателя, качества личности самого преподавателя, социальные взаимоотношения студентов, и их личные достижения [7].

Исследователи А. И. Ляшенко и В. А. Сластенин заметили, что выпускники вузов испытывают трудности при поступлении на работу. Трудность состоит в осуществлении профессиональных обязанностей, что связано с рассогласованием представлений о практической деятельности.

Шмелева Б.Н. считает, что причина состоит в основном теоретической подготовке студентов, которая конечно важна, однако не является единственно значимой при подготовке студентов к профессии [8].

В процессе обучения предполагается, что накапливаемые знания дают возможность студенту самостоятельно заниматься поиском информации для выработки собственных методов работы.

Также студент учится разумно использовать время, которое дается на выполнение того или иного задания. Так, Ильин Е.П. считает, что происходит наработка знаний, умений и навыков, формируется целостное, но абстрактное представление о профессии,

студент учится применять свои способности и развивается интеллектуально, однако для хорошего стабильного результата необходимо также смотреть на психологическую составляющую, помогать раскрывать духовный потенциал [7].

Таким образом, можно сделать вывод, что современная профессиональная подготовка является, в большей части, процессом изучения теоретического материала, что не является достаточным для формирования умений и навыков будущей профессиональной деятельности. Поэтому, возникает необходимость в разработке системы учебно-профессиональных задач, направленных на формирование и развитие таких умений и навыков у студентов в процессе их учебно-профессиональной деятельности.

Что касается дальнейших исследований, то актуальным является изучение именно профессиональной готовности студентов высших учебных заведений и ее влияние на профессионализм будущих специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эльконин Д. Б. – Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников/Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. – М.:Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. — 287 с.
2. Батаршев А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодёжи: учеб.пособие/ А.В.Батаршев – М.: Академия, 2009. -
3. Ишков А. Д. – Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография. – М.: АСВ, - 2004. – 224 с.
4. Зимняя И. А. – Педагогическая психология: учебник для студентов М: ЮРАЙТ, 2008 – 175 с.
5. Подоляк Л.Г., Юрченко В.И. Психология высшей школы: Учебник. 2-е изд. – К.: Каравелла, 2008. – 352с.
6. Барышева С.Я. – Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. М.: ЭГВЕС, - 2009 – 456 с.
7. Ильин Е.П. - Мотивация и мотивы. – СПб: Питер – 2002 – 507 с.
8. Гудкова Е.В. Основы профориентации и профессионального консультирования: Учебное пособие/ Под ред. Е.Л. Солдатовой. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 125 с.
9. Е. Н. Коренева – Понятие «профессиональная готовность» в научной литературе – Альманах современной науки и образования. - Тамбов: Грамота, 2012. № 8 (63). С. 74-76

EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS: THEORETICAL ASPECT

Annotation. The article is devoted to the problem of educational and professional training of students in a higher educational institution. The concepts of "educational activity" and "educational and professional activity" are considered. The emphasis is made on the need for the formation of educational motivation. An attempt has been made to substantiate the need to introduce a system of educational and professional tasks into the educational process of higher professional education aimed at the formation and development of the skills and abilities of a future specialist for professional activity.

Karpekina O. V.

Scientific adviser: Papakitsa E.K.

e-mail:karpekina.oxana@yandex.ru

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАНТОВ ПРИ ONLINE-ОБЩЕНИИ

Карпенко М.Ю.

*Научный руководитель: Кудрейко И.А., к.филол.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий и национальный университет»*

Аннотация. В статье представлены основные языковые особенности пользователей сети Интернет, выявлены языковые вариации, возникшие путем использования иностранной лексики в процессе интернет-коммуникации.

Ключевые слова: интернет, социальные сети, коммуникация, сленг, заимствования.

В начале XXI столетия бурное развитие индустриализации ознаменовалось увеличением роста цифровых технологий. В зависимости от изменения уровня жизни общества, его потребностей заметно возрастала роль сетевого общения как основного источника передачи, обмена информацией. Современный ритм жизни предполагает постоянное использование интернета в различных сферах деятельности человека, в том числе и в коммуникации.

Коммуникация (общение), по Л.П. Крысину, выступает основным средством взаимопонимания в обществе, является движущей силой взаимодействия отдельно взятых групп независимо от способа передачи информации (вербальный/невербальный код) [1].

С учётом нынешних реалий следует рассматривать бесконтактные варианты общения, что позволяют не брать во внимание такие факторы, как расстояние, местоположение, гендерные, возрастные характеристики пользователей.

Отметим, что на современном этапе развития социума с внедрением компьютерных технологий возникает необходимость изучения такого вида взаимодействия носителей языка (с лингвистической точки зрения) как интернет-коммуникация. Она представляет собой последовательный обмен информацией, как правило, среди представителей одной социальной группы, имеет узкую направленность и осуществляется на одной из интернет-площадок. В интернет-коммуникации пользователи объединяются в группы с учетом профессиональных интересов, увлечений и идентичных взглядов, которые используют свой «групповой» или «коллективный» язык, выступающий в качестве маркера, идентификатора представителей той или иной социальной группы.

В научных кругах изучением социолекта занимались такие ученые как В.Д. Бондалетов, В.И. Беликов, Л.П. Крысин, О.А. Дегтярева, С.В. Гуськова, Т.И. Ерофеева.

Согласно статистике, 51 % всего населения Земли являются активными пользователями социальных сетей. С учетом некоторых факторов (введение карантинных мер, соблюдение всех эпидемиологических предписаний, дистанционное обучение и так далее) на сегодняшний день интернет-коммуникация заменяет живое общение и занимает главенствующую позицию в мире.

В нашей работе анализируем характерные особенности интернет-коммуникации молодежи, которая позволяет проследить функционирование языковых средств в электронной переписке, проанализировать тенденции развития языка в целом, что и определяет **актуальность** данного исследования.

Цель работы – выявить характерные особенности использования языковых средств пользователей Интернета в возрасте от 18 до 24 лет.

Цель определяет следующие **задачи**:

- 1) проанализировать языковые средства, используемые при электронной переписке;
- 2) выявить характерные особенности языковых средств, функционирующих в интернет-коммуникации.

Объектом данного исследования будем считать формирование социолекта как коммуникативного кода в процессе общения в интернете, а **предметом** – лексику, которую употребляют пользователи в сети.

Материалом анализа послужили текстовые сообщения пользователей социальной сети «ВКонтакте». По данным источника социологических опросов SimilarWeb на ноябрь 2020 года, около 73 % от общего количества представителей молодежи на территории Донбасса пользуются данным видом мессенджера.

Для сбора необходимого объема информации нами были использованы следующие методы лингвистического исследования: метод опроса, сравнительного анализа, метод наблюдения, статистический метод.

Для проведения нашего исследования были опрошены респонденты в возрасте от 22 до 24 лет, которые являются активными пользователями «ВКонтакте». Отметим, что информанты имеют высшее образование, проживают на территории города Донецка и имеют общие интересы.

Представим некоторые особенности коммуникации в интернет-сообществах:

- 1) узкая направленность выбранных тем (не предусмотрено для лиц широкого круга общения);
- 2) употребление терминологической лексики в процессе интернет-коммуникации (неологизмы);
- 3) ограниченное количество участников беседы;
- 4) изолированность коммуникации от представителей других тематических групп.

Значение компьютерной терминологии в разговорной речи городских жителей является ключевым фактором в создании социолекта. Так, на сегодняшний день большой процент слов, используемых в общении при интернет-контактах молодежи, состоит из сленгизмов и компьютерной лексики.

Учитывая тот факт, что язык, используемый в интернет-общении сформирован искусственно, слова в процессе употребления пользователями видоизменяются, варьируются, взаимозаменяются, что приводит к постоянному обновлению словарного состава языка. Характерной особенностью молодежной электронной переписки является переизбыток иностранных слов и их сокращенных вариантов. Молодежь активно вводит в обиходно-бытовое общение заимствования, в основном, из английского языка.

Вопросу классификации заимствований в национальном языке посвящены работы таких ученых, как Ш. Балли, К. Рёмер, Б. Мацке, Ж. Селар, Т.И. Арбекова, Т.В. Строева и других. Известна традиционная классификация, выдвинутая немецкими лингвистами Г. Хиртом, О. Беагелем, Ф. Вреде, в основе которой деление иноязычной лексики по степени её освоения в языке (заимствования и иностранные слова) [4, с. 43]. Актуальна идея деления заимствованных слов на интернациональную, общеупотребительную иноязычную и малоупотребительную иноязычную лексику, предложенная Л.Ю. Гранаткиной. Отечественный языковед Р.А. Будагов различал заимствованные слова по источнику (прямые и косвенные), составу (заимствованные слова или культурные заимствования), степени проникновения и характеру ассимиляции в языковой среде [4, с. 44]. Д.С. Лотте предложил следующие критерии деления заимствований:

- 1) соответствие звуковых сочетаний слов;
- 2) соответствие морфологической формы слова;
- 3) наличие производных форм слов [4, с. 45].

Анализ данных классификаций позволил нам предложить распределение заимствованных слов, активно используемых в интернет-коммуникации пользователями по таким лексико-семантическим группам:

1. Этикетная лексика:

– установление, завершение, поддержание контакта: **Hi**, как дела? (англ. *hi* – привет). **Сори**, сегодня без меня (англ. *sorry* – извини).

– обращения: **Бро**, не сможешь разобраться? (сокращение от англ. *brother* – брат). **Систер**, когда мы встретимся? (от англ. *sister* – сестра).

2. Эмоционально окрашенные слова:

– положительная оценка: **LoI**, получилось неловко! (сокращение от англ. *lots of laughs* – много смеха). **OMG**, это правда? (англ. *oh, my God* – о, Господи!). Я скинула пачку **мемов** (англ. *mems* – смешные картинки).

– отрицательная оценка: У меня сплошные **баги** с интернетом! (англ. *bugs* – жучок в значении ошибка, сбой). **Бан** тебе за это (англ. *ban* – запрет). Я тебя сейчас **кикну**, Артем (англ. *kick* – «бить ногой», исключить). **Шатапнись**, пожалуйста (англ. *shut up* – замолчать). **Шейм он ю** за тебя (англ. *shame on you* – стыдно). Норм так **хайпим** (англ. *hype* – популярность). Ты думаешь, что тебя так просто **зафрендзонить**? (англ. *friendzone* – дружба). Он же настоящий **абьюзер**... (англ. *abuse* – издевательство, в значении тирания).

3. Способ выполнения действия: Я **чекну** все фотографии и сообщу (англ. *check* – просмотреть, проанализировать). **Погугли** ответы в задании (англ. *google* – отыщи).

4. Выражение мнения: **ИМХО**, ты не прав! (сокращение от англ. *in my opinion* – по моему мнению, которое претерпело явление транслитерации). Все новости сегодняшнего дня – **фейк**! (англ. *fake* – подделка, ошибка). Это **ту мач** для тебя (англ. *too much* – перебор, много). Хватит **флудить**, пожалуйста (англ. *flood* – бесполезная рассылка сообщений). Ваши **хейт** не к месту (англ. *hate* – ненавидеть). **Кринжово**, но нужно идти дальше по жизни (англ. *cringe* – пугаться). Можно **забьюзить** ее (англ. *abuse* – давление). В наших кругах он **ака** Юлий Цезарь (англ. *also known as* – также известен). Скинь **пруф**, тогда поговорим. (англ. *proof* – доказательства).

5. Человек по виду деятельности: Ты новый **user**, поэтому мы поможем (англ. *user* – пользователь, носитель). Он **геймер** со стажем! (англ. *gamer* – игрок). У меня мало **фолловеров** (англ. *follower* – последователь).

6. Компьютерная терминология: Я почистил **ОС** (англ. *operation system* – операционная система); ох, хороша твоя **девица**! (англ. *device* – внешнее устройство). Через **комп** скину реферат. (англ. *computer* – компьютер).

7. Замечания о способах оформления мыслей: **P.S.**, с любовью! (аналог постскриптум, послесловие).

8. Вопросительные слова: **What** ты хочешь мне сказать? (англ. *what* – что).

Проанализировав фактический материал, нами было установлено, что в процессе интернет-коммуникации пользователи намеренно сокращают заимствованную лексику с целью ускорения обмена информацией и экономии языковых средств.

Отметим, что большее количество употребляемых заимствований и их сокращенных вариантов относятся к таким группам, как «этикетная лексика», «эмоционально окрашенные слова» (22 % и 19 % соответственно от общего количества проанализированных слов). К наименее употребляемым заимствованиям относятся группы «замечания о способах оформления мыслей» и «компьютерная терминология» (7 % и 2 % соответственно от общего количества слов). Употребление тех или иных слов в большей или меньшей степени обусловлено образовательным и культурным уровнем коммуникантов их интересами и увлечениями.

С учетом того, что интернет в современном мире становится частью повседневности, а электронная переписка всё больше заменяет живое общение, нам

представляется возможным изучить использование невербальных средств в интернет-коммуникации пользователей социальной сети «ВКонтакте».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социоллингвистика // Учебник для вузов. – М.: Рос. Гос. Гуманит. Ун-т, 2001. 315 с.
2. Бондалетов В.Д. Социальная лингвистика // М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
3. Воронцова Т.А. Формирование социолекта в интернет-коммуникации. // Филологический класс, Челябинск, 2018. – С. 1-7.
4. Груенко С.Е. К вопросу классификации заимствованной лексики // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 1 (23). – С. 43-49.
5. Комков А.А. Речевая интернет-коммуникация. // Инженерные технологии и системы. Вестник Мордовского ун-та. – 2008. – С. 34-36.
6. Куликова А.В. Особенности интернет-коммуникаций. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2012. – С. 1-6.

LANGUAGE FEATURES OF COMMICANTS IN ONLINE COMMUNICATION

Annotation. The article presents the main linguistic features of Internet users, identifies language variations that have arisen through the use of foreign vocabulary in the process of Internet communication.

Key words: Internet, social networks, communication, slang, borrowings.

Karpenko M.Yu.

Scientific adviser: Kudreyko I.A. Candidate of Philology, Associate Professor

Donetsk National University

E-mail: mariia.karpjenko.99@mail.ru

kudrejko@mail.ru

УДК 81374:81367, 622.14

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЛЕКСЕМЫ «КОРОНАВИРУС»

Климова Т.В.,

*Научный руководитель: Кудрейко И.А., к.филол.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе рассматриваются тексты, представленные в периодических изданиях Донецкой Народной Республики на предмет употребления в них лексемы «коронавирус», анализируется частотность их употребления, а также сочетаемость с другими языковыми единицами.

Ключевые слова: коронавирус, сочетаемость, словосочетание.

История человечества знает несколько пандемий: это пандемия бубонной чумы в XIV веке, оспы в XVIII веке, холеры в XIX веке; последняя пандемия случилась в начале XX столетия, так называемая «Испанка», которая охватила все континенты. Таким образом, с последней пандемии прошло уже около ста лет, в начале 2020 года мир столкнулся с новой проблемой – COVID-19: коронавирус SARS-CoV-2, ранее известный как 2019-nCoV, обнаружили в Китае в конце 2019 года. И, конечно же, любое событие в жизни отражается в языке, а поскольку слово «коронавирус» появилось в словаре относительно недавно, то возникла необходимость изучить особенности функционирования данной лексемы в языке, в этом и заключается **актуальность** нашего исследования, ведь эта тема важна как в теоретических, так и в практических аспектах,

например, для составления словарей, а также для использования в решении различных прикладных задач.

Цель данной работы – обнаружить словоформы и группы словоформ по лемме «коронавирус» на основе текстов статей, представленных в периодических изданиях Донецкой Народной Республики.

Цель определяет следующие **задачи**:

- установить частотность употребления лексемы «коронавирус» в текстах публицистического стиля;
- найти словоформы по лемме «коронавирус»;
- проанализировать сочетаемость лексемы «коронавирус».

Много вопросов вызывает правописание лексемы «коронавирус». Сомнения появились из-за наличия буквы «а» в середине слова, ведь для русского языка характерно употребление интерфиксов «о» или «е» при образовании слов морфологическим способом, а именно сложением основ, но в данном случае лексема заимствована полностью из английского языка, буква «а» является не интерфиксом, а частью основы. Правильное написание слова «коронавирус» закреплено в «Русском орфографическом словаре» под редакцией Владимира Лопатина: в издании 2012 года оно писалось через дефис, то есть «корона-вирус», однако в 2015 году написание было изменено на слитное.

В большинстве толковых словарей лексема «коронавирус» пока отсутствует, толкование можно найти только в специализированных медицинских и биологических словарях, в которых слово фиксируется как моносемант, при этом вокабула в них представлена в форме множественного числа. Например, «коронавирусы – семейство РНК-содержащих вирусов. Диаметр вирионов – 80-120 нм, нуклеокапсид спиральный, заключен в липопротеидную оболочку. Содержат одноцепочечную РНК. Размножаются в цитоплазме клеток птиц, млекопитающих (в том числе человека), поражают дыхательные, пищеварительные и другие системы организма. Распространяются без переносчиков» [1, с. 55]; или «коронавирусы (Coronaviridae) – семейство вирусов, объединяющее РНК-содержащие плеоморфные вирусы средней величины, на поверхности которых имеются характерные бахромчатые ворсинки. Первоначально вирусы, входящие в это семейство, были отнесены к миксовирусам, но результаты последующих исследований дали основание (1968) выделить их в самостоятельную таксономическую группу. Родовое подразделение семейства Коронавирусов не определено» [2, с. 254].

С морфологической точки зрения лексема «коронавирус» – это имя существительное, неодушевленное, мужского рода, 2-го склонения.

Для построения перечня употреблений слова «коронавирус» была сделана выборка из статей, представленных в периодических изданиях Донецкой Народной Республики: «Голос Республики», «Газета ДНР», «Снежнянские новости», «Боевое знамя Донбасса», «Новая жизнь», «Донецк Вечерний», «Енакиевский рабочий», «Дебальцевские вести», «Наше время», «Кочегарка ДНР», «Ясиноватский вестник ДНР», «Новые горизонты» за 2020 год. В результате были обнаружены 191 статья и 455 вхождений лексемы «коронавирус» в различных словоформах (таблица 1):

Таблица 1.

Словоформы лексемы «коронавирус»

№	Словоформа	Морфологические параметры	Частота употребления
1.	коронавирусной	прил., ед. ч., ж. р. Р. п.	182
2.	коронавируса	сущ., ед. ч., Р. п.	82
3.	коронавирусная	прил., ед. ч., ж. р., Им. п.	60
4.	коронавирусом	сущ., ед. ч., Тв. п.	46
5.	коронавирус	сущ., ед. ч., Им. п.	40

6.	коронавирусную	прил., ед. ч., ж. р., В. п.	34
7.	коронавирусы	сущ., мн. ч., Им. п.	5
8.	коронавирусе	сущ., ед. ч., Пр. п.	4
9.	коронавирусу	сущ., ед. ч., Д. п.	2

Как видно из таблицы 1, чаще всего лексема «коронавирус» встречается в форме имени прилагательного единственного числа родительного падежа.

Далее рассмотрим возможности сочетаемости лексемы «коронавирус» с другими языковыми единицами. Сочетаемость – это «способность слова вступать в сочетания не с любым словом того или иного семантического класса, а только с некоторыми» [3, с. 358]. В данной работе нас интересуют словосочетания, т.е. осмысленные сочетания слов, связанных по смыслу и грамматически (таблица 2).

Однако подчеркнем, что чаще всего в статьях встречалось словосочетание «коронавирусная инфекция» в форме именительного, родительного и винительного падежей (276 вхождений в 191 статье).

В словарях лексема «коронавирус» представлена как синоним к лексемам «вирус», «риновирус», «аденовирус», иногда в качестве синонимичных используют аббревиатуры «SARS-CoV-2» и «COVID-19», однако это не совсем верно, поскольку «SARS-CoV-2» – это тяжелый острый респираторный синдром, вызванный коронавирусом, цифра «2» используется потому, что первой была атипичная пневмония 2002 года, а «COVID-19» расшифровывается как коронавирусная инфекция, вызываемая коронавирусом SARS-CoV-2. В устной речи часто употребляется сокращенная форма – «корона». Антонимы, омонимы и паронимы пока не представлены в соответствующих словарях.

Необходимо отметить, что в сети Интернет появились пословицы и поговорки с использованием рассматриваемой лексемы и ее краткой формы «корона», которые представляют собой видоизмененные варианты общеизвестного устного народного творчества. Например, *«Не так страшен коронавирус, как его малюют»*; *«Коронавирус гриппа не слаще»*; *«Коронавирус не воробей, вылетит – не поймаешь»*; *«Корона что дышло – куда чихнешь, туда и вышла»*; *«Короны бояться – на пробежку не ходить»*; *«Корона в бороду – пневмония в ребро»*; *«Кто не курит и не пьет, от короны не помрет»*; *«Не пеняй на коронавирус, коли ДНК крива»* [4, с. 51].

Как видно из таблицы 2, в 191 отобранной статье обнаружено 43 словосочетания, подавляющее большинство которых является именными (39 из 43 словосочетаний – 90, 6 %), т.е. главное слово в них выражено именем существительным (диаграмма 1). Необходимо отметить, что слово «коронавирус» является главным только в 7 словосочетаниях, что составляет 16 % от общего числа. В рассматриваемых словосочетаниях представлена связь двух типов: управление (36 из 43 – 84 %) и согласование (7 из 43 – 16 %) (диаграмма 2).

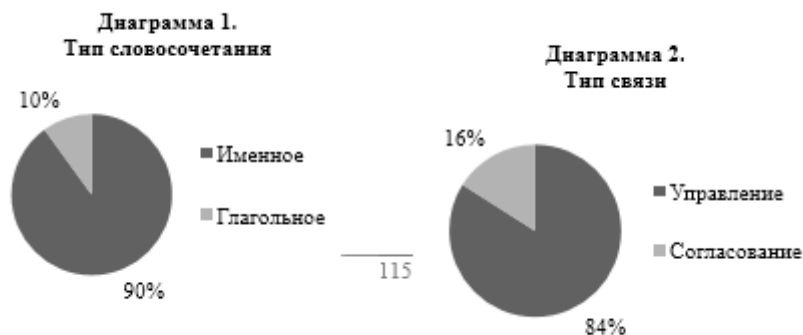


Таблица 2.

Словосочетания с лексемой «коронавирус»

№	Словосочетание	Тип словосочетания	Тип связи
1.	больной коронавирусом	именное	управление
2.	борьба с коронавирусом	именное	управление
3.	вакцина от коронавируса	именное	управление
4.	война с коронавирусом	именное	управление
5.	вспышка коронавируса	именное	согласование
6.	вызванный коронавирусом	именное	управление
7.	дать коронавирусу	глагольное	управление
8.	жертва коронавируса	именное	управление
9.	заболеваемость коронавирусом	именное	управление
10.	заболеть коронавирусом	глагольное	управление
11.	заражение коронавирусом	именное	управление
12.	известный коронавирус	именное	согласование
13.	карантин коронавируса	именное	управление
14.	китайский коронавирус	именное	согласование
15.	лечить коронавирус	глагольное	управление
16.	мутировавший коронавирус	именное	согласование
17.	наличие коронавируса	именное	управление
18.	новый коронавирус	именное	согласование
19.	носитель коронавируса	именное	управление
20.	образец коронавируса	именное	управление
21.	опасный коронавирус	именное	согласование
22.	пандемия коронавируса	именное	управление
23.	подозрение на коронавирус	именное	управление
24.	подтвержденный коронавирус	именное	согласование
25.	последствия коронавируса	именное	управление
26.	появление коронавируса	именное	управление
27.	предупреждение коронавируса	именное	управление
28.	проникновение коронавируса	именное	управление
29.	распространение коронавируса	именное	управление
30.	семейство коронавирусов	именное	управление
31.	сила коронавируса	именное	управление
32.	симптом коронавируса	именное	управление
33.	ситуация с коронавирусом	именное	управление
34.	случай коронавируса	именное	управление
35.	смерть от коронавируса	именное	управление
36.	справляться с коронавирусом	глагольное	управление
37.	средство от коронавируса	именное	управление
38.	тест на коронавирус	именное	управление
39.	тип коронавируса	именное	управление
40.	угроза коронавируса	именное	управление
41.	фаза коронавируса	именное	управление
42.	форма коронавируса	именное	управление
43.	эпидемия коронавируса	именное	управление

Таким образом, проведенная работа показывает, что, во-первых, пандемия коронавирусной инфекции, изменившая жизнь людей по всему миру, не могла не найти

свое отражение в языке, мы обнаружили 191 статью в СМИ Донецкой Народной Республики, в которых употребляются различные словоформы лексемы «коронавирус». Во-вторых, она уже вошла в язык и обросла системными связями, в результате исследования было выяснено, что данная лексема сочетается в основном с именами прилагательными и глаголами, а ее словоформы – с именами существительными при помощи такого типа связи как управление. Однако, удивляет тот факт, что лексема «коронавирус» оказалась не самой употребляемой: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина назвал словами 2020 года «самоизоляции» и «обнуление», словарь Collins – «локдаун», Оксфордский словарь не смог выбрать одно слово и внес в список наиболее часто упоминаемых слов «лесные пожары», «импичмент», «коронавирус», «COVID-19», «локдаун», «белорусский» и другие. Возможно, эксперты сочли более важными слова, непосредственно отражающие перемены в поведении и образе жизни людей, изучение данного вопроса также является перспективной задачей дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фирсов Н.Н. Микробиология : словарь терминов. - М.: Дрофа, 2006. - С. 55.
2. Большая медицинская энциклопедия [Текст] : [в 30 т.] / гл. ред. акад. Б.В. Петровский ; [Акад. мед. наук СССР]. - 3-е изд. - Москва : Сов. энциклопедия, 1974-1989. - С. 254.
3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. - Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. - С. 358.
4. Голованова Е.И. О словаре эпохи пандемии коронавируса // Вестник Челябинского государственного университета. - 2020. - № 7 (441). - С. 48-57.

LEXICOGRAPHIC PORTRAIT OF THE "CORONAVIRUS" LEXEME

Annotation. This paper examines the texts presented in periodicals of the Donetsk People's Republic for the use of the lexeme "coronavirus" in them, analyzes the frequency of their use, as well as their compatibility with other language units.

Keywords: coronavirus, collocation, phrase.

Klimova T.V.

Scientific adviser: Kudrejko I.A. Ph.D., associate professor

Donetsk National University

E-mail: nata.clim2012@yandex.ua

kudrejko@mail.ru

УДК 81'373

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ГОДОНИМОВ ГОРОДА КАМЕНСКА-ШАХТИНСКОГО

Копейко О. Н.

*Научный руководитель: Ярошенко Н. А., канд. филол. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье представлена структурно-семантическая классификация годонимов г. Каменска-Шахтинского Ростовской области РФ. Проанализированы основные модели образования наименований линейных объектов названного типа, установлена их частотность.

Ключевые слова: топоним, урбаноним, годоним, улица, переулок.

Одним из актуальных направлений современной ономастики является комплексное изучение годонимикона как отдельного населённого пункта, так и определённого региона (см. [4]). При этом перспективным также является сопоставительный анализ систем годонимов разных населённых пунктов.

Предлагаемая статья продолжает цикл публикаций авторов, посвящённых изучению годонимикона Большого Донбасса, в частности сопоставительному изучению годонимов г. Шахтёрска ДНР и г. Каменска-Шахтинского РФ (см. [1; 2; 9; 10; 11; 12; 13; 14 и др.]).

В работе, следом за В. И. Супруном, трактуем **урбаноним** как «название внутригородского объекта, способное выполнять адресную функцию, имеющее официальную фиксацию в городских документах и указывающее на объект, содержащий на своей территории отдельные строения с номерами» [7, с. 107]. В свою очередь **годонимы** в качестве видового подтипа урбанонимов представляют собой номинации таких линейных адресных объектов, как улица, проспект, бульвар, переулок, линия, проезд, тупик, спуск, аллея, шоссе, микрорайон, квартал (см. обзор в [9; 11]).

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы осуществить структурно-семантическую классификацию годонимов г. Каменска-Шахтинского Ростовской области Российской Федерации.

Объектом исследования являются наименования линейных адресных объектов города Каменска-Шахтинского РФ, в то время как **предмет анализа** составляют структурно-семантические особенности рассматриваемых годонимов, модели, по которым они образуются.

Материал исследования извлекался методом сплошной выборки годонимов из реестра наименований улиц рассматриваемого населённого пункта, представленного в соответствующем разделе сайта <https://mapdata.ru>.

Как свидетельствует систематизация фактического материала, годонимикон г. Каменска-Шахтинского включает 229 единиц, при этом среди наименований линейных адресных объектов г. Каменска-Шахтинского представлены годонимы со следующими терминами-классификаторами: 1) *улица* (168 единиц, или 73,4 %), 2) *переулок* (38 единиц, или 16,6 %), 3) *проезд* (20 единиц, или 8,7 %), 4) *микрорайон* (2 единицы, или 0,9 %) и 5) *проспект* (1 единица, или 0,4 %). Следует отметить, что годонимы к номенклатурным термином *микрорайон* относим к числу годонимов в соответствии с тем фактом, что «они также выполняют адресную функцию и содержат на своей территории отдельные строения с номерами, которые, как правило, расположены в линию, в ряд по периметру прямоугольника» [9, с. 60].

Анализ годонимикона того или иного населённого пункта по структурному параметру в первую очередь предполагает подразделение годонимов на такие разновидности, как однокомпонентный / односоставный / однословный, двухкомпонентный / двухсоставный / двухсловный годоним и под. (см. [3; 5 и др.]). При этом следует иметь в виду, что термины типа *однокомпонентный* / *односоставный* / *однословный* и под. по отношению к годонимам условны, поскольку в их структуру особенно в случае официальной фиксации обязательно входит термин-классификатор (номенклатурный термин). Вместе с тем, как понятно, номенклатурные термины типа *улица*, *переулок*, *проспект*, *бульвар* и др., которые не учитываются при определении структурного типа годонима, представляют собой имена нарицательные, а годоним сам по себе, как и урбаноним, топоним, — это имя собственное.

Соотношение основных структурных типов годонимов г. Каменска-Шахтинского обобщено в таблице 1.

Таблица 1

Структурные типы годонимов г. Каменска-Шахтинского

№ п/п	Структурный тип годонима	Кол-во годонимов	%
1.	Однословные годонимы	199	86,9
2.	Двухсловные годонимы	17	7,4
3.	Трёхсловные годонимы	13	5,7
	ВСЕГО:	229	100

Как видно из таблицы 1, среди структурных типов, представленных в годонимиконе г. Каменска-Шахтинского, значительно преобладают **однословные годонимы** (199 единицы, или 86,9 % от общего числа выборки): ул. *Алтайская*, ул. *Ватутина*, ул. *Верхняя*, ул. *Волгоградская*, ул. *Гагарина*, ул. *Глинки*, ул. *Дачная*, ул. *Декабристов*, ул. *Забойная*, пер. *Комсомольский*, ул. *Кошевого*, ул. *Краснодонская*, проезд *Нефтяников*, ул. *Маяковского*, пер. *Молодёжный*, ул. *Мира*, ул. *Набережная*, ул. *Производственная*, ул. *Разина*, пер. *Садовый*, ул. *Семашко*, ул. *Спортивная*, пер. *Станционный*, ул. *Танкистов*, пер. *Центральный*, ул. *Южная*, ул. *Ясельная* и др.

Двухсловные годонимы представлены в нашем материале 17 единицами (7,4%): ул. *1-я Линия*, ул. *2-я Линия*, ул. *3-я Линия*, ул. *4-я Линия*, ул. *5-я Линия*, ул. *6-я Линия*, ул. *7-я Линия*, ул. *Героев Пионеров*, ул. *Каменный Карьер*, ул. *Максима Горького*, ул. *Парк Культуры*, ул. *Фридриха Энгельса*, пер. *Зелёный Курган*, проезд *1036 км*, проезд *1040 км*, проезд *1043 км*, проспект *Карла Маркса*.

Трёхсловные годонимы в годонимиконе г. Каменска-Шахтинского, как свидетельствует систематизация фактического материала, включают 13 единиц (5,7 %): *1-й Новый проезд*, *2-й Новый проезд*, *3-й Новый проезд*, *4-й Новый проезд*, *5-й Новый проезд*, *6-й Новый проезд*, *7-й Новый проезд*, *8-й Новый проезд*, *9-й Новый проезд*, *10-й Новый проезд*, *11-й Новый проезд*, *12-й Новый проезд*, микрорайон *60 лет Октября*.

Среди двухсловных и трёхсловных наименований линейных адресных объектов, представленных в системе годонимов г. Каменска-Шахтинского Ростовской области Российской Федерации, обращают на себя внимание номинации типа ул. *1-я Линия*, ул. *2-я Линия*, ул. *3-я Линия*, *1-й Новый проезд*, *2-й Новый проезд*, *3-й Новый проезд* и под. Как видим, в состав таких годонимов, помимо термина-классификатора, условно говоря, в чистом виде (*улица*) входит номинация *линия*, которая в составе таких годонимов перешло в разряд имени собственного и даже пишется с прописной буквы (ул. *5-я Линия*, ул. *6-я Линия*, ул. *7-я Линия* и др.). Что касается номинаций типа *5-й Новый проезд*, *6-й Новый проезд*, *7-й Новый проезд* и под., то их использование без компонента *проезд* вряд ли возможно даже в устной речи. При этом, как видим, в номинациях типа *7-й Новый проезд* лексема *проезд*, структурно располагаясь в постпозиции, по сути, также воспринимается как имя собственное, т. е. как неотъемлемый компонент трёхсловных годонимов типа *1-й Новый проезд*, *2-й Новый проезд*, *3-й Новый проезд*. Очевидно, в этих случаях можно говорить о переходе нарицательного номенклатурного термина (*улица*, *проезд*) в разряд имён собственных.

Таким образом, как свидетельствует анализ, двухсловные годонимы г. Каменска-Шахтинского реализуют следующие модели:

1. «Порядковое числительное + имя существительное *Линия* в форме И. п. ед. числа»: ул. *1-я Линия*, ул. *2-я Линия*, ул. *3-я Линия*, ул. *4-я Линия*, ул. *5-я Линия*, ул. *6-я Линия*, ул. *7-я Линия*.

2. «Порядковое числительное + имя существительное *километр* в форме И. п. ед. числа»: проезд *1036 км*, проезд *1040 км*, проезд *1043 км*. Эти годонимы связаны с остановочными пунктами Северо-Кавказской железной дороги.

3. «Существительное в форме Р. п. ед. или мн. числа + существительное в форме Р. п. ед. или мн. числа»:

а) первый компонент — официальное мужское личное имя в форме Р. п. ед. числа, а второй компонент — мужская фамилия в форме Р. п. ед. числа: ул. *Максима Горького*, ул. *Фридриха Энгельса*, проспект *Карла Маркса*;

б) первый компонент — существительное в форме Р. п. мн. числа, а второй компонент — существительное в форме Р. п. мн. числа: ул. *Героев Пионеров*;

в) первый компонент — существительное в форме Р. п. м. рода ед. числа, а второй компонент — существительное в форме Р. п. ж. рода ед. числа: ул. *Парк Культуры*. Ср. номинацию *парк культуры и отдыха*, которой в СССР обозначали культурно-просветительские учреждения, поскольку на территории такого парка также, как правило, располагались летние кинотеатры, аттракционы, танцплощадки, детские площадки и под.

4. «Относительное прилагательное в форме И. п. ед. числа + существительное в форме И. п. ед. числа»: пер. *Зелёный Курган*, ул. *Каменный Карьер*. Как видим, данные топонимы указывают на так называемые положительные (возвышенность) и отрицательные (впадина) особенности рельефа. Топоним ул. *Каменный Карьер* также апеллирует к тому факту, что в г. Каменске-Шахтинском происходит добыча различных полезных ископаемых.

Такой трёхсловный топоним, как микрорайон *60 лет Октября* реализует следующую модель: «Количественное числительное в форме И. п. ед. числа + существительное *лет* + хороним *Октябрь* в форме Р. п. ед. числа». Как понятно, топонимы такого типа выполняют мемориальную и идеологическую функции, отсылая к такому событию, как Великая Октябрьская социалистическая революция (*Октябрь*).

В системе топонимов г. Каменска-Шахтинского однословные наименования линейных адресных объектов в целом реализуют традиционные морфологические разновидности (см. таблицу 2).

Таблица 2

Морфологические типы однословных топонимов г. Каменска-Шахтинского

№ п/п	Структурный тип топонима	Кол-во топонимов	%
1.	Адъективные топонимы	119	59,8
2.	Субстантивные топонимы	80	40,2
	ВСЕГО:	199	100

Как видно из таблицы 2, в топонимиконе г. Каменска-Шахтинского преобладают адъективные однословные топонимы (119 единиц, или 59,8 %, от числа однословных топонимов и 51,9 % от общего числа выборки). В то время как субстантивные однословные топонимы в нашем материале включают 80 единиц, что составляет 40,2 % от числа однословных топонимов и 44,9 % от общего числа выборки.

В одной из наших предыдущих статей топонимы города Каменска-Шахтинского были проанализированы как средство репрезентации локально-географической ориентации (подробнее см. [2]). Следует отметить, что адъективные в этом качестве в первую очередь выступают как ориентирующие топонимы (внутренне и внешне ориентирующие названия, по классификации Т. В. Шмелёвой [8]).

В то время как субстантивные однословные топонимы по преимуществу реализуют генитивные модели, направленные на реализацию мемориальной функции.

Осуществить более детальную классификацию субстантивных однословных топонимов г. Каменска-Шахтинского с учётом семантических, функциональных и

лингвокультурологических параметров наименований линейных адресных объектов — следующая задача нашего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Копейко О. Н. Структурно-семантические типы топонимов пгт. Контарное и пгт. Московское Шахтёрской администрации / О. Н. Копейко // Славистика: новые имена в науке : Сб. науч. трудов участников III Международной очно-заочной научно-практической конференции студентов и молодых учёных. — Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2019. — С. 98–102.
2. Копейко О. Н. Топонимы города Каменска-Шахтинского как средство репрезентации локально-географической ориентации / О. Н. Копейко // «Славистика: новые имена в науке»: Сб. науч. трудов участников IV Международной очно-заочной научно-практической конференции студентов и молодых учёных. — Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2020. — С. 114–117.
3. Егорова Л. В. Структурные типы топонимов Чувашской Республики / Л. В. Егорова // Вестник Чувашского университета. — 2012. — № 4. — С. 231–235.
4. Егорова Л. В. К вопросу изучения топонимов в современной парадигме лингвистических исследований / Л. В. Егорова // Вестник Чувашского университета. — 2018. — № 2. — С. 224–233.
5. Забелин Н. Ю. Московская городская топонимия. Структурно-семантический анализ топонимической системы : Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. Ю. Забелин. — М., 2007. — 23 с.
6. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Наука, 1988. — 192 с.
7. Супрун В. И. Урбанонимы Элисты как лингвокультурный феномен / В. И. Супрун // In Nominum Spatio (В пространстве имён): Материалы I Международных ономастических чтений имени Е. С. Отина (Донецк, 16–18 октября 2015 г.). — Донецк : Издание Фонда «Азбука», 2016. — С. 103–113.
8. Шмелёва Т. В. Ономастикон российского города / Т. В. Шмелёва. — Saarbrücken : LarLambert Academic Publishing, 2014. — 137 с.
9. Ярошенко Н. А. Культурные коды в урбанонимиконе Донбасса (на материале адъективных топонимов Центрально-Городского района г. Макеевки) / Н. А. Ярошенко, У. Л. Чабан // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д. Филология и психология. — № 3–4. — Донецк : ДонНУ, 2018. — С. 59–66.
10. Ярошенко Н. А. Структурно-семантические модели отантропонимных и персональных топонимов Буденновского района г. Донецка / Н. А. Ярошенко, Е. А. Дмитрова // Актуальные проблемы изучения славянских языков : Сб. науч. трудов III Международной научной конференции памяти проф. Е. С. Отина (Донецк, ДонНУ, 13 апреля 2018 г.) ; отв. ред. доц. Н. А. Ярошенко. — Донецк : ДонНУ, 2018. — Вып. 4. — С. 171–175.
11. Ярошенко Н. А. Антропоморфный код в урбанонимиконе Донбасса (на материале отапетлятивных топонимов г. Донецка) / Н. А. Ярошенко // Материалы IV Международ. научн. конф. «Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» (г. Донецк, 31 октября 2019 г.) ; под общей ред. проф. С. В. Беспаловой. — Т. 4. Филологические науки. Культура и искусство. Библиотечное дело. — Ч. 2. — Донецк : Изд-во ДонНУ, 2019. — С. 128–132.
12. Ярошенко Н. А. Растительный код в топонимиконе Донбасса (на материале названий улиц, образованных от видовых наименований растений) / Н. А. Ярошенко, Е. А. Дмитрова // Наука и мир в языковом пространстве : Сб. науч. трудов V Международной научной конф. (14 ноября 2019 г.). — Макеевка : ДонНАСА, 2019. — С. 126–134.
13. Ярошенко Н. А. Культурные коды в урбанонимиконе Донбасса (на материале топонимов пгт. Сердитое, пос. Дубовое и пос. Лобановка Шахтёрской администрации) / Н. А. Ярошенко, О. Н. Копейко // Актуальные проблемы изучения славянских языков : Сб. науч. трудов V Международной научной конференции памяти проф. Е. С. Отина (Донецк, ДонНУ, 13 апреля 2020 г.) ; отв. ред. доц. Н. А. Ярошенко. — Донецк : ДонНУ, 2020. — Вып. 6. — С. 78–83.
14. Ярошенко Н. А. Топонимикон рабочего посёлка Каменоломни Ростовской области: лингвокультурологический аспект / Н. А. Ярошенко, Е. В. Ладнова // Материалы V Международ. научн. конф. «Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» (г. Донецк, 17–18 ноября 2020 г.) ; под общей ред. проф. С. В. Беспаловой. — Т. 4. Филологические науки. Культура и искусство. Библиотечное дело. — Донецк : Изд-во ДонНУ, 2020. — С. 150–155.

STRUCTURAL AND SEMANTIC CLASSIFICATION OF GODONYMS OF KAMENSK-SHAKHTINSKY

Annotation. The article puts up the structural and semantic classification of the Kamensk-Shakhtinsky godonyms.

The productivity of basic world-building types had been analyzed. The most frequency models of street names had been established.

Keywords: toponym, urbanonym, godonym, street, side street.

Копеуко О. Н.

Scientific adviser: Yaroshenko N. A. Candidate of Philology, Associate Professor

Donetsk National University

E-mail: kf.genling@donnu.ru

nyaroshenko@yandex.ru

УДК 159

САМООТНОШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЙ

Косенко К.А.

*Научный руководитель: Вильдгрубе С.А., канд.психол.наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В рамках данной статьи рассматривается теоретический аспект исследования самоотношения личности в отечественной и зарубежной психологии. Выявлены основные особенности самоотношения как психологического образования, представляющего собой многомерное динамическое образование, которое включает в себя целую систему эмоционально-ценностных установок в адрес собственного «Я» и является выражением смысла «Я» для субъекта.

Ключевые слова: самоотношение, личность, самосознание, самоидентичность.

В становлении личности одну из ключевых ролей занимает формирование у индивида представлений о самом себе. Самоотношение оказывает влияние на направленность, жизненную позицию, самореализацию, самовыражение и самоактуализацию личности. Согласованность и непротиворечивость отношения к себе являются базовыми условиями успешной социализации личности и ее адаптации к различным жизненным ситуациям.

Большой вклад в изучение данной категории внесли как отечественные, так и зарубежные авторы, среди которых стоит выделить работы: Р. Бернса, И.В. Борисова, У. Джеймса, П.В. Качалова, И.С. Кона, М.К. Купера, С.Г. Лафи, Д. Мида, С.Р. Пантеева, К.К. Платонова, Н.И. Сарджвеладзе, Е.Т. Соколовой, В.В. Столина, Ц.М. Томаса, С. Хартер, И.И. Чесноковой и др.

Изучение и понимание самоотношения как психологического феномена является необходимой ступенью к пониманию поведения личности. Позитивное самоотношение личности позволяет повышать продуктивность деятельности, а также дает возможность индивиду раскрываться во взаимодействии с окружающими людьми. Это обусловлено верой в свои возможности, высоким уровнем самостоятельности, энергичности, а также рациональной готовностью к риску, благодаря чему появляются положительные ожидания по поводу успешности своей деятельности даже в неопределенных ситуациях. Негативное самоотношение сопровождается обратными тенденциями, связанными с трудностями в общении и взаимодействии с другими людьми. Индивид с негативным самоотношением испытывает проблемы с осознанием собственной ценности, что затрудняет выбор адекватного способа взаимодействия, в связи с чем поведение начинает характеризоваться ригидностью [1].

Несмотря на большое количество материала, накопленного в литературе по данной проблеме, на данный момент нет единой теории, направленной на всестороннее

описание данного феномена. Самоотношение в отечественной и зарубежной литературе рассматривается не только с разных сторон, но и в рамках различных подходов с использованием различных терминологических понятий.

В рамках зарубежной психологии, описывая проблему самоотношения, авторы используют различные термины от самопринятия, самоуважения, публичной, обобщенной самооценки до Я-концепции и непосредственно самоотношения. В работах отечественных авторов наиболее часто в описании данной проблемы используют такие термины как глобальная самооценка, самопринятие, самоуважение, аутосимпатия, эмоциональный компонент самооценки и собственно самоотношение. **То есть** авторы, зачастую описывают отдельные элементы самоотношения, принимая их за целостную структуру, в то время как самоотношение представляет собой многокомпонентное психологическое образование.

Как отдельная психологическая категория, не сводимая к самосознанию, самопознанию и другим близким психологическим феноменам, самоотношение было введено и использовано Н.И. Сарджвеладзе, который описывал самоотношение через установку [2]. А.М. Кольшко указывает, что в литературе существует 4 основных подхода к раскрытию категории самоотношения.

В рамках *первого подхода* описание самоотношения происходит через установку или эмоциональный компонент установки. К примеру, в зарубежной психологии многие исследователи, описывая самоотношение, оперируют понятием самооценки как аффективной составляющей Я-концепции. Р. Бернс выбрал более широкое и целостное описание, указывая, что Я-концепция является совокупностью установок на себя, в то время как самооценка – это аффективная составляющая представлений о себе. Описывая структуру Я-концепции, он указывал, что существует три ее основные составляющие:

1) когнитивная часть, которая содержит в себе представления индивида о себе;

2) эмоциональная часть как аффективная оценка представлений о себе индивидом, то есть его самооценка;

3) поведенческая часть, которая содержит представления о конкретных действиях, возможные реакции и способы поведения, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой [3].

Также среди зарубежных авторов идею о том, что самоотношение как психологическая категория представляет собой совокупность установок на себя или ее аффективной составляющей, придерживались Х. Батлер, Е. Пьерс, М. Розенберг, С. Хартер и др.

Однако, стоит различать самооценку и самоотношение как психологические категории. Самооценка является эмоциональной частью отношения индивида к себе в определенных ситуациях и в рамках конкретной деятельности, в то время как самоотношение представляет из себя более постоянное и устойчивое образование, отражающее общую направленность принятия или непринятия человеком себя. А значит самооценка может меняться в зависимости от ситуации, в то время как самоотношение базируется на совокупности всего пережитого индивидом опыта. С.Р. Пантелеев указывал, что самоотношение необходимо рассматривать в рамках существующих отношений и деятельности индивида, так как в них можно увидеть мотивы, которые связаны с самореализацией личности. А самооценка, как компонент самоотношения, отражает то, как субъект относится к этой деятельности или отношениям. Следовательно, самоотношение, отражая смысл «Я», включает в себя и самооценку, и эмоционально-ценностное отношение [4, 5].

В работах отечественных авторов также представлена данная позиция, что отражено в теориях И.С. Кона, Н.И. Сарджвеладзе, Д.Н. Узнадзе и В.А. Ядова. И.С. Кон указывал, что самоотношение представляет собой итоговое измерение «Я», выраженное в установках индивида к себе, отражающих меру принятия или непринятия индивидом

самого себя, производное от совокупности отдельных самооценок [6]. Н.И. Сарджвеладзе описывал самоотношение через отношение индивида к ситуации, удовлетворение/неудовлетворение определенной потребности, направленное на себя. В таком русле самоотношение выступает частью аттитюда, социальной установки, отражающих предрасположенность к определенному взаимодействию с другими [7].

В рамках *второго подхода* самоотношение описывается авторами как некоторая черта личности. Некоторые зарубежные авторы рассматривают категорию самоотношения как личностную черту, устойчивость которой сохраняется благодаря потребности человека сохранить определенное отношение к себе для комфортного существования. Самоотношение воспринимается как некоторое образование, способствующее сохранять положительное или отрицательное отношение индивида к самому себе [8].

Отечественные авторы (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев) в рамках данного подхода описывают самоотношение как образование, которое отражает уровень осознанности и принятия себя в эмоционально-ценностном плане [9]. При этом акцент в их работах делается на том, что в самоотношении есть две составляющие: первая включает в себя рациональное отношение к себе как к субъекту социальной активности, а вторая включает в себя переживания и эмоции по поводу первого компонента. Самоотношение как личностная черта активно взаимодействует с другими компонентами: потребностями, мотивами и т.д., участвуя в процессе саморегуляции [10].

В рамках *третьего подхода* самоотношение выступает аффективным компонентом самосознания и эмоциональным отношением индивида к представлениям о себе. Чаще всего данный подход отражается в работах отечественных авторов. К примеру, И.И. Чеснокова в своих работах указывала, что под самоотношением стоит понимать определенный вид эмоциональных переживаний различного уровня осознанности, отражающих отношение индивида ко всем представлениям о себе. При этом эмоциональный компонент и переживание является основой для существования и функционирования самоотношения личности [11].

В работах С.Р. Пантилеева помимо эмоционального компонента учитывается еще и смысловой компонент сознания, он указывал, что самоотношение является эмоционально-оценочной подсистемой самосознания личности, выражением смысла «Я» для субъекта [4]. Данное образование, по его мнению, является динамической иерархией. Во главе всего стоит смысловой компонент, который соответствует ведущим мотивам личности и, отношение к которому определяют остальные компоненты – эмоциональный фон и семантическое содержание обобщенного самоотношения. В рамках *четвертого подхода* исследователи отмечают, что не стоит рассматривать самоотношение только как эмоциональное отношение к своему «Я», так как это лишь компонент данного образования. Самоотношение необходимо рассматривать как целостное образование. В работах В.В. Столина указывается, что самоотношение является эмоционально-оценочной подсистемой самосознания личности, выражением смысла «Я» для субъекта. Также данная категория отражает оценку собственной личности по отношению к мотивам, выражающим потребность в самореализации [12]. Отношение индивида будет зависеть от того, способствует ли оно его самореализации или нет. В данном случае самоотношение – это целостная личностная система, которая обеспечивает переживание смысла «Я», определяемого, в конечном итоге, реальными жизненными отношениями субъекта [13]. Также самоотношение выражает личностный смысл «Я» через устойчивые оценки и чувства, определяющие степень соответствия «Я» субъекту его смыслообразующим мотивам, которые задает социальная ситуация его развития [14].

Зрелость самоотношения определяется характером связи и согласованностью между его составляющими, которые формируются на следующих уровнях самопознания личности:

- 1) Индивид соотносит и сравнивает себя с другими людьми, благодаря чему формируется аффективный компонент, базирующийся на внешних моментах. Происходит активное использование самовосприятия и самонаблюдения при сравнении себя с окружающими.
- 2) Индивид соотносит себя с самим собой, со своими идеальными представлениями о себе с помощью внутреннего диалога через самоосмысление и самоанализ [15].

Как психологическое образование, активно участвующее в саморегуляции индивида, самоотношение нуждается в защите, что проявляется в стремлении сохранить имеющийся уровень самоотношения, в связи с чем у индивида вырабатывается собственный стиль защиты. Механизмы защиты самоотношения функционируют как во внутреннем плане сознания (в ходе внутреннего диалога и в процессе восприятия), так и в социальном поведении индивида, в паттернах его взаимодействия с другими людьми. Самоотношение служит средством защиты самоидентичности индивида и выражает смысл «Я» индивида через систему оценок и устойчивых эмоциональных переживаний [16].

Рассмотрим основные функции самоотношения:

1) Функция «зеркала» (отображения себя как во внешнем, так и во внутреннем плане).

2) Функция самовыражения и самореализации.

Позволяет поддерживать активность индивида, направленную на реализацию собственного потенциала и самовыражение.

3) Функция сохранения внутренней стабильности «Я» (зависит от уровня согласованности различных элементов самоотношения).

4) Функция интракоммуникации.

Индивид в рамках внутренних диалогов проигрывает коммуникационные процессы, отражающие его реальные взаимоотношения, оценивая их и себя через систему компонентов самоотношения.

5) Функция саморегуляции и самоконтроля (сложившиеся представления о себе и отношения к этим представлениям позволяют регулировать и контролировать свою деятельность).

6) Функция психологической защиты.

Информация, которая является дискомфортной и угрожающей для имеющейся системы представлений о себе, или же определенные жизненные неудачи активизируют работу защитных механизмов, позволяя индивиду рационализировать, создавать более благоприятный и комфортный образ себя [17].

Реализация данных функций обеспечивается сформированностью самоотношения как системно-структурного образования:

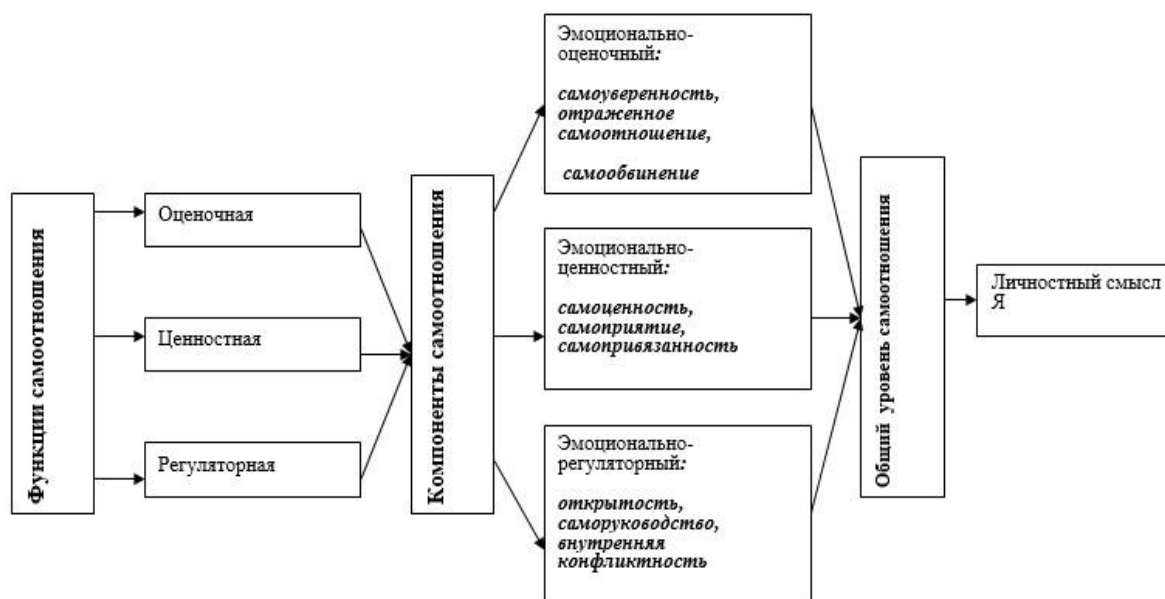


Рис.1. Самоотношение как психологическое образование

Данная структура самоотношения указывает на то, что данные компоненты обеспечивают эффективное сравнение индивидом себя, своих целей, ценностей и жизненных смыслов с общепринятыми стандартами, оценками других людей, что позволяет выполнять перечисленные ранее функции.

Таким образом, проанализировав различные подходы к изучению самоотношения, мы пришли к выводу о том, что самоотношение не является просто проявлением эмоциональных реакций, установок индивида по отношению к себе или личностной чертой, а представляет собой многомерное динамическое образование, включающее в себя целую систему эмоционально-ценностных установок в адрес собственного «Я», а также является выражением смысла «Я» для субъекта. Суть самоотношения не замыкается внутренним пространством личности и ее самосознанием, а раскрываясь через мотивы, связывается с реальной жизнедеятельностью субъекта и выполняет одну из своих основных функций – интеграцию отдельных эмоциональных оценок личности и их выражение в виде общего смысла «Я».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кольшко А.М. Психология самоотношения – Гродно: ГрГУ, 2014. – 102 с.
2. Абульханова К. А. Проблемы сознания и его исследований в отечественной психологии XX-XXI столетий – Москва: Институт психологии Российской академии наук, 2017. – С. 158-166.
3. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания: Хрест. / Ред. Д.Я. Райгородский. – М.: Владос, 2010. – 393 с.
4. Узнадзе Д.Н. Теория установки // Психология самосознания: Хрест. / Ред. Д.Я. Райгородский. – М.: Владос, 2010. – 393 с.
5. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во МГУ, 2011. – 210 с.
6. Кольшко А.М. Психология самоотношения – Гродно: ГрГУ, 2014. – 102 с.
7. Сарджвеладзе Н.И. Структура самоотношения личности и социогенные потребности / В кн.: Проблемы формирования социогенных потребностей. –Тбилиси, Мецниереба, 2014. – 353 с.
8. Кочеткова Т.Н. Самооценка и самоотношение личности в сравнительном контексте. – Уфа: АЭТЕРНА, 2015. – С. 164-180.
9. Мясищев В.М. Психология отношений. – М.: Эксмо, 2010. — 480 с.
10. Чеснокова И.И. К вопросу о единстве самосознания и мотивационной сферы личности // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. – М.: Наука, 2010. – С. 73-77.
11. Штейнмец А.Э. Общая психология: Учебное пособие. – М.: Академия, 2018. – 496 с.
12. Психология: Учебник для педагогических вузов / Под ред. Б.А. Сосновского. – М.: Высшее образование, 2014. – 660 с.

13. Вильдгрубе С. А. «Особенности структурных компонентов самоотношения личности подростков в ситуации социальной депривации» / С. А. Вильдгрубе // Вестник ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – Донецк: ДонНУ, 2018. – Серия Д: Филология и психология. – С. 50-57.
14. Диянова З.В., Щеголева Т.М. Самосознание личности. – Иркутск, 2012. – С.54-72.
15. Кожова Е.А. Психология личности: стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2020. – 544 с.
16. Болотова А. К., Башкин Е.Б. Самосознание и развитие личности как «особый временной момент» // Культурно-историческая психология. – 2010. – Том. 5, № 1. – С. 19-27.
17. Петровский А.В. Общая психология – М.: Академия, Высшая школа, 2010. – 512 с.

PERSONAL RELATIONSHIP: THEORETICAL ASPECT OF RESEARCH

Annotation. In this article, the article presents a theoretical aspect of the study of self-attitude in domestic and foreign psychology. The main features of self-attitude as a psychological formation are revealed, which is a multidimensional dynamic formation that includes a whole system of emotional and value attitudes towards one's own "I" and is an expression of the meaning of "I" for an element.

Keywords: self-attitude, personality, self-awareness, self-identity.

Kosenko K.A.

Scientific adviser: Vildgrube S.A., candidate of psychology, associate professor

Donetsk National University

E-mail: kado4kaa@mail.ru

УДК 811.161-13:8-057.875

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ КАК ОДНИ ИЗ АСПЕКТОВ ИЗУЧЕНИЯ ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

Кравченко А.И.

*Научный руководитель: Могила Н.Н. ст. преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Сопоставительное изучение близкородственных языков представляет собой одно из ведущих направлений современной лингвистической науки. На основе анализа научно-методических работ отечественных и зарубежных исследователей рассмотрены сопоставительные методы и приемы, предложены образцы упражнений и заданий для изучения лексикологии студентами филологических факультетов.

Ключевые слова: близкородственные языки, двуязычие, дидактический материал, лексика, практический и теоретический компонент, сопоставительные методы и приемы.

Успешное решение вопросов преподавания восточнославянских языков в вузе во многом зависит от знания объективных условий их функционирования. В методической литературе по вопросам обучения близкородственных языков давно утвердилось мнение о том, что при организации учебного процесса без учета положительного и отрицательного влияния одного языка на процесс усвоения другого должен определять и методику его преподавания.

Особый интерес к проблеме сопоставления при изучении языков, в том числе близкородственных (русского и украинского), существует много лет. Это связано с тем, что при значительной структурно-типологической близости русского и украинского языков, как отмечает А.И. Реформатский, «соблазн отождествления своего и чужого лежит на поверхности» [8, с. 34].

В настоящее время лингвистика имеет большой опыт сопоставительного анализа языков. Значительные успехи достигнуты и в сравнительно-сопоставительном изучении русского и украинского языков. Проблему сопоставительного изучения близкородственных языков в первой половине XX с. изучали – И. А. Бодуэн де Куртенэ, А.И. Реформатский, Н.С. Рождественский, А. Мейе, К.Д. Ушинский и др.; в конце XX ст. – Н.Н. Арват, Ф.С. Арват, Г.М. Бурденюк, Г.Д. Басов, В.М. Григорьевский, А.Й. Гудавичюс, Н.А. Пашковская, Н.М. Шанский и др.

Н.М. Шанский отмечает, что современные сравнительно-сопоставительные исследования, в том числе русско-украинские, слабо, а порой и вовсе не представляют дидактических выводов, поскольку в большинстве случаев осуществляются не с методическими целями. Это приводит к тому, что «даже самые серьезные сравнительно-сопоставительные исследования нуждаются в «переизложении» для применения их в методике языка» [11, с. 25].

Сегодня, теоретические и практические вопросы специфики преподавания восточнославянских языков (русского и украинского) студентам филологических факультетов требуют очень серьезного и пристального исследования. Программы по русскому и украинскому языкам в образовательных учреждениях по прежнему создаются и реализуются автономно, независимо друг от друга, что не позволяет полноценно учитывать влияния интерференции и транспозиции при их изучении.

Цель статьи – раскрыть особенности использования сопоставительных методов и приемов при изучении лексикологии восточнославянских языков (русского и украинского) студентами направления подготовки 45.03.01 Филология (программы «Украинский язык и литература» и программы «Славянская филология») ГОУ ВПО «ДонНУ».

До 2016 года на Донбассе функционировало параллельно два языка (русский и украинский), которые использовались во всех сферах жизни: образовании, в научных и культурных учреждениях, в радио- и телепередачах, в быту.

Интерес к проблеме также связан со следующими причинами: потребностью выявления универсальных черт языкового материала; стремлением описать национальную картину мира носителей разных языков; необходимостью совершенствования двуязычных словарей, где указываются национально-специфические черты семантики переводных соответствий.

Прежде чем рассматривать лингводидактические основы использования сопоставительных методов и приемов в изучении близкородственных языков, проведём краткий обзор взглядов ученых на проблему, уточним дефиниции сопоставительного метода.

Идея использования сопоставительного метода была теоретически обоснована И.А. Бодуэном де Куртенэ, который утверждал, что сопоставительное исследование языков может основываться на выявлении сходств и различий между языками независимо от их исторических или генеалогических связей. Он писал, что «везде мы натываемся на вопросы о причине сходств и различий в строе языка и в эволюционном процессе на той или иной почве. Подобного рода сравнение языков служит основанием для самых обширных лингвистических обобщений как в области морфологии, так и, наконец, в области семасиологии, или науки о значении слов и выражений» [3, с. 362].

Сопоставление (сравнение) высоко ценил К. Д. Ушинский. Учёный считал, что вся познавательная деятельность учащегося опирается на сравнение уже известного с неизвестным, на выделение неизвестных элементов и их усвоение. В методической системе педагога-практика особое значение придаётся приёму сопоставления, поскольку именно сравнение является основой всякого понимания и мышления [10, с. 230].

Важную роль в развитии и реализации сопоставления как метода и приема при обучении русскому языку сыграли труды Н.С. Рождественского. Заслуженный деятель науки РСФСР, методист в области обучения русскому (родному) языку отмечает, что метод

сопоставления в двух его вариантах (установление сходств и различий), помогает вскрыть семантику правописания, его внутренний смысл, является основой для всякого понимания и мышления [9, с. 56].

По мнению А. Мейе, сравнение может применяться для дефиниции двух различных целей: чтобы *обнаружить общие закономерности* или чтобы *добыть исторические сведения* [7, с. 87].

Нам импонирует мнение Л.С. Анохина, который выделяет в сопоставительном изучении языков два компонента, обозначая первый компонент как *теоретический* (близкий к типологии и соприкасающийся с антропологией и культурологией), вторым называет компонент *практический*, ориентированный на преподавание иностранных языков [1, с. 7].

Мы поддерживаем точку зрения А. Гудавичюс, который даёт определение следующим образом: «Сопоставление – это изучение двух или более языков методом сравнения их друг с другом. Для исследователя одинаково важны и их различия, и их сходства» [5, с. 28].

В «Словаре-справочнике по методике русского языка» М.Р. Львова читаем: *сравнение и сопоставление в обучении русскому языку – прием обучения и мыслительная операция* [6, с. 32].

В этой статье мы будем руководствоваться последними определениями, а также учитывать новые взгляды лингводидактов на проблему.

В 80-90 гг. прошлого века, в образовательных учреждениях активно обсуждались методические идеи Н.Н. Арват и Ф.С. Арват, которые в своих работах акцентировали внимание на том, что ряд исследований экспериментально доказывают, что сопоставление и разграничение тех звеньев материала, которые различаются в русском и родном языках, способствуют устранению интерферентного влияния родного языка. И, напротив, такое интерферирующее, «тормозящее» влияние возникает лишь в тех случаях, когда заучивание происходит в условиях, ограничивающих сопоставления и различия» [2, с. 8].

Как утверждают лингводидакты, установление основания для сопоставления заключается в выборе какого-либо признака языкового явления – фонетического, грамматического, лексического, семантического – в качестве стандарта основания исследования. Объектом сопоставления могут быть все единицы языка и отношения между ними – от фонем до предложений. В качестве источника сопоставления могут выступать словари, грамматики, разнообразные тексты, языки в целом.

Основными составными элементами сопоставительного метода ученые называют:

- *установление основания сопоставления;*
- *сопоставительная интерпретация;*
- *типологическая характеристика.*

Прием сопоставления целесообразно применять на всех этапах усвоения близкородственных языков: при восприятии и осмыслении нового материала; при закреплении и углублении знаний; при формировании определенных навыков и, наконец, при самостоятельном применении теоретических знаний в том или ином практическом задании.

Следует отметить, что сопоставление может быть *открытым* и *скрытым*. При *открытом* сопоставлении расхождения в контактирующих языках зримо воспроизводятся в сознании человека. Как правило, открытые сопоставления (их еще называют явными) используются при изложении теоретического материала, а также в начале формирования умений и навыков, перед выполнением разнообразных упражнений.

При *скрытом* сопоставлении вся работа преподавателя строится на определенном теоретическом материале, который не сообщается студентам. Сопоставления используются в разнообразных упражнениях, в том числе упражнениях-переводах, поскольку «перевод с

психологической точки зрения является как бы сопоставлением двух языков и выражением одной мысли разными языковыми средствами» [2, с. 65].

Общепризнано, что упражнения при обучении языку, должны соответствовать этапам психологического процесса усвоения знаний, которые тесно связаны между собой:

- восприятие и осмысление нового языкового материала;
- закрепление и углубление знаний, формирование на их основе определенных умений и навыков;

- самостоятельное применение знаний при выполнении практических заданий, в том числе использование изученного языкового материала в спонтанной речи. Выполняя упражнения и задания к ним, студенты постоянно убеждаются в отсутствии однозначных соответствий между явлениями, фактами и закономерностями восточнославянских языков.

Рассмотрим в качестве примера использование сопоставительного метода обучения при изучении лексикологии восточнославянских языков студентами направления подготовки 43.03.01 Филология филологического факультета ГОУ ВПО «ДонНУ».

Н.Н. Арват, Ф.С. Арват указывают на то, что в лексике русского и украинского языков много общих слов, которые при всём их сходстве различаются формами и произношениями. Общие слова либо восходят к древнерусскому языку, либо возникли на основе одного корня, либо являются заимствованными [2, с. 70].

Наиболее древними в восточнославянских языках являются слова, называющие человека по родственным отношениям, называющие растения, животных, предметы ландшафта, действия, понятия количества, качества и др. (см. Таблица 1).

Таблица 1

Тематическая группа	Русский язык	Украинский язык
Слова, называющие человека по родственным отношениям	<i>Мать, дед, баба, сын, сестра, брат, сват, кум</i>	<i>Мати, дід, баба, син, сестра, брат, сват, кум</i>
Называющие растения	<i>Дуб, берёза, калина, груша</i>	<i>Дуб, береза, калина, груша</i>
Животных	<i>Белка, кот, конь, корова</i>	<i>Білка, кіт, кінь, корова</i>
Предметы ландшафта	<i>Лес, степ, поле, парк</i>	<i>Ліс, степ, поле, парк</i>
Действия	<i>Ходит, сидит, пьёт, читает</i>	<i>Ходить, сидить, п'є, читає</i>
Понятия количества	<i>Один, два, три, десять</i>	<i>Один, два, три, десять</i>
Качества	<i>Добрый, дешёвый, тонкий,</i>	<i>Добрий, дешевий, тонкий</i>

Большинство русских и украинских лексикографов отмечают, что: а) часть лексики в обоих языках одинаковая как по значению, так и по звуковому оформлению и произношению. Это такие слова, как *парк, урок, звук, брат, шапка, центр, фраза, рот, рука, лампа, сумка, парта, суп*;

б) часть лексики общая по буквенному составу и отличается произношением гласных, согласных, иногда ударением: *сестра, студент, декан, юрист, музей, текст, день, один, вода, море, нога, голова, зуб, дуб, машина, подруга*. Или наоборот: слова, которые одинаково звучат, но имеют неодинаковое графическое изображение (*син, дим, єнот*);

в) есть слова, которые имеют общий по происхождению и значению корень, но с разными звуковыми и буквенными видоизменениями. Это такие слова, как: *сонце – солнце, стіл – стол, пісня – песня, ніс – нос, ніж – нож, вуха – ухо, він – он, вона – она, вони – они, вікно – окно*. А также слова, которые имеют в обоих языках общий корень, но разные префиксы, суффиксы, окончания (*морква – морковь, словник – словарь, основний – основной, яйце – яйцо, ворожнеча – вражда*).

Вместе с тем, в каждом из языков имеется большое количество слов, служащих для обозначения одних и тех же предметов и понятий, названных разными словами (рус.: *полотенце*; укр.: *рушник*). В основе различных наименований предметов лежат разные признаки. Русское слово *полотенце* связано с понятием «небольшой отрезок полотна», а украинское слово *рушник* связано с понятием «рука», т.е. кусок ткани, предназначенный для вытирания рук.

Следует отметить, что важную роль в обучении близкородственных языков играет дидактический материал. Дидактический материал как средство обучения – это особый вид пособий для учебных занятий, использования которых способствует активизации познавательной деятельности обучаемых, экономит учебное время [6, с. 29].

Термин «дидактический материал» мы используем в узком значении: это звуки, слова, словосочетание, предложение, тексты для языкового анализа.

Текст должен выполнять информативную, эстетическую, прагматическую функции, соответствовать содержанию образовательной программы, целям образования и уровню подготовленности студентов. Его задачи: показать родство и близость восточнославянских языков, их общую историческую основу и современные связи, а также подчеркнуть различия, присущие каждому из них как самостоятельному языку.

Учитывая выше изложенное, для студентов-филологов была разработана система упражнений и заданий, которые предвидели использование сопоставительных методов и приемов при изучении лексикологии восточнославянских языков.

Огромное значение для изучения лексикологии имеет использование существующих словарей, особенно при раскрытии многозначности слова. Студентам предлагается самостоятельно объяснить незнакомое слово, пользуясь толковым словарём; подобрать к нему слова-синонимы и составить несколько вариантов предложений; подобрать предложения, в которых данное слово употребляется в другом значении, и др. Предлагаем примеры таких упражнений.

Упражнение 1. Спишите пары слов. Определите одинаковые ли значения имеют слова приведенные в парах слов, совместите каждое из них с соответствующим ему по семантике. Свои объяснения проверти по словарю.

Відношення – ставлення, місце – місто, болільник – уболівальник, положення – становище, книга – книжка, талан – талант, окраса – прикраса, гуманний – гуманітарний, наступний – слідуючий, загальний – спільний, комунікативний – комунікаційний, дружний – дружній, національний – націоналістичний, визначний – визначальний, закінчити – завершити, заслухати – прослухати – вислухати, відвідати – провідати, наголосити – підкреслити, вважати – рахувати.

– Запишите несколько предложений используя пары слов, чтобы они использовались в разных значениях.

Упражнение 2. Используя украинский словарь (Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970-1980), составьте словарь безэквивалентной лексики на одну букву (8-10 позиций).

Например: *волан, веренуха, Вернивада, Верховіття, вечорниці, вишиванка, вїт, вїйтиха...*

– Что обозначают эти слова? Какие из них переводятся на русский язык, а какие употребляются без перевода? Как можно описательно передать значение непереводимых слов? В случае затруднений обратитесь к словарям.

– Дайте объяснение термину «безэквивалентная лексика».

Упражнение 3. Прочитайте начало баллады из книги «Алиса в Зазеркалье» Льюиса Кэрролла (в переводе Д. Г. Орловской):

Варкалось. Хливкие шорьки

Пырялись по наве,

И хрюкотали зелюки,

Как мямзики в мове...

- Как можно охарактеризовать выделенные единицы, учитывая признаки и функции слова? Запишите к ним синонимы, если это возможно.
- Соответствуют ли они нормам современного русского языка?
- Сформируйте определение понятия «неологизмы».

Воспитание культуры речи составляет одно из направлений в общей системе работы по развитию речи студентов-филологов. В воспитании культуры межнационального общения определённую помощь могут оказывать произведения писателей, иллюстрации, наглядности.

Мотивируют студентов-филологов к изучению близкородственных языков и упражнения-переводы. Предлагаем несколько упражнений такого типа.

Упражнение 1. Прочитайте выразительно отрывок из стихотворения «Зеленый шум» и его перевод. Сопоставьте перевод с оригиналом.

*Идет-гудет Зеленый Шум,
Зеленый Шум, весенний шум!
Играючи, расходится
Вдруг ветер верховой:
Качнет кусты ольховые,
Поднимет пыль цветочную,
Как облако: все зелено,
И воздух и вода! (Н. Некрасов)*

*Іде-гуде Зелений Шум,
Зелений Шум, весняний шум!
Гуляючи, розходиться
Враз вітер горовий:
Хитне густими вільхами,
Квітчаний пил підніме він,
Як оболоч: зелене все -
Повітря і вода! (Перевод М. Рыльского)*

– Укажите, какие языковые элементы в них являются общими для русского и украинского языков, а какие различными. Сопоставьте слова *ветер-вітер*, *ольха-вільха*, *пыль- (цветочная)- пил (квітчатий)*. Чем они различаются?

– Рассмотрите картину А.А. Рылова «Зеленый шум» (рис. 1). Составьте на обеих языках небольшой рассказ о том, какие эмоции вызвала картина.



Рис. 1. А.А. Рылов «Зеленый шум»

Упражнение 2. Прочтите текст. Переведите его на украинский язык. Выпишите:

1) слова, одинаковые в русском и украинском языках; 2) слова, чем-либо различающиеся; 3) совершенно различные слова.

Театр – это особый вид искусства, настоящий очаг культуры. Первое мое знакомство с театром произошло, когда родители решили, что мне пора бы уже познакомиться с этим особенным видом человеческой культуры. И вот мы в Донецке... (Продолжите рассказ)

– Какие лексические единицы общие, а которые отличаются лексическим значением?

– Рассмотрите рисунки 2-4.



Рис. 2 Донецкий академический музыкально-драматический театр

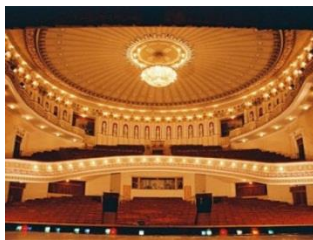


Рис. 3 Донецкий театр оперы и балета



Рис. 4 Театр кукол

– Подготовьте сообщение на тему «Театр в моей жизни» (на русском и украинском языке).

Упражнение 3. Проанализируйте следующие отрывки из стихотворения Я. Купалы «Зимой» на русском, белорусском и украинском языках.

*1. Колядная ночка весь мир покрывает,
Над белой от снега землею бредёт;
Метелица в поле гудит, завывает,
И ветер спокойно заснуть не даёт.*

*2. Калядная ночка ўвесь свет накрывае,
Па белай ад снегу зямельцы снуе;
Мяцелица ў поле сапе, завывае,
Свіст віхраў спакойна заснуць не дае.*

*3. Колядная нічка весь світ укриває,
І землю крильми білосніжними б'є;
Метелиця в полі гуде, завиває,
Свист вихорю лютого спати не дає.*



Рис. 5 Коляда

– Найдите черты сходства (фонетические, лексические, морфологические, синтаксические), свидетельствующие об общности происхождения и близком родстве восточнославянских языков.

– Составьте на русском и украинском языках текст на тему «Рождественские праздники в моей семье».

Упражнение 4. Прочтите слова: *Мряка, фуфыра, залява, мукука, фарик, всхлюп.*

– Дайте лексическую характеристику загадочным персонажам и предметам из книги писателя Григория Остера. Составьте с ними несколько предложений:

Например: «*Мряка дружит пусики. На дружку одного пусика Мряка тратит полдолгика...*»).

Упражнение 5. Прочтите слова, которые встречаются в произведениях украинских писателей:

- *сміхобризний, злотоцінно, трояндно, яблуновоцвітно* (П. Тичина);
- *огнекрилий, міднодзвонний, стоцвітно, успадкоємити* (М. Рильський);
- *яснота, краплинь, дощовиця, повесніння, весновій* (А. Малишко);
- *дніпророджений, середстепний, гідночеснолиций, сніговіється, листолет* (М. Вінграновський);
- *калинолист, крutosходи, гірколіта, сонцеткана, гордоголовий* (І. Драч).

- Охарактеризуйте предлагаемые индивидуально-авторские неологизмы.
- Как вы понимаете их лексическое значение?
- Встречали ли вы у русских писателей индивидуально-авторские неологизмы? Если да, то приведите примеры.
- Рассмотрите рисунки 6-7.
- Составьте рассказ вводя в предложения выше предложенные индивидуально-авторские неологизмы.



Рис. 6 Калина



Рис. 7 Девушка с колосьями

Студенты, выполняя предложенных упражнений и заданий, отмечали, что украинский и русский языки как генетически родственные языки, имеют много общего на всех языковых уровнях – фонетическом, лексическом, грамматическом, морфологическом и синтаксическом.

Определяя лингводидактические основы использования сопоставительного метода и приема обучения практика показала, что в преподавании лексикологии восточнославянских языков в условиях близкородственного билингвизма следует опираться, во-первых, на данные русского и украинского языкознания о лексикологии; во-вторых, на сравнительно-сопоставительный анализ родственных языков; в-третьих, учитывать особенности национально-языкового мышления студентов; в-четвертых, подавать дидактический материал в компьютерном варианте, так как он повышает производительность труда студентов и преподавателя на занятиях, увеличивает объём использования наглядности в изучении языков и др.

В перспективе планируется рассмотреть использование сопоставительных методов и приемов при изучении фонетики восточнославянских языков студентами-филологами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анохина Л.И. Языковые соответствия в профессиональной лексике // Наука и практика. – Орёл, 2008. – № 4. – С. 7-9.
2. Арват Н.Н., Арват Ф.С. Сопоставительное изучение русского и украинского языков в школе: Пособие для учителя. – К.: Рад. шк., 1989. – 192 с.
3. Бодуэн де Куртенэ И.А. О смешанном характере всех языков (1901) // Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – Т.1. – С. 362-372.
4. Винникова О. М. Сравнительно-сопоставительный метод при одновременном обучении нескольким иностранным языкам // Филологические науки в России и за рубежом : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. – С. 28-30.
5. Гудавичюс А. Сопоставительная семасиология литовского и русского языков – Вильнюс, 1985.
6. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
7. Мейе А. Сравнительный метод в историческом языкознании. – М.: Наука, 1954.
8. Реформатский А.И. О сопоставительном методе // Рус. яз. в нац. шк. – 1962. – № 5.
9. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт./ Гл. ред. В.Р. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия; Т.2. – 1999. – С.268.
10. Ушинский К.Д. Собр. сочинений. – Т.5. – М.-Л., Изд-во АПН РСФСР, 1949. – С 355.
11. Шанский Н.М. Русская лингводидактика и языкознании // Рус. яз. в шк. – 1976. – № 6.

THE METHOD OF COMPARISON AS ONE OF THE ASPECTS OF STUDYING THE EASTERN SLAVIC LANGUAGES

Annotation. Comparative study of closely related languages is one of the leading areas of modern linguistics. Comparative methods and techniques are considered, exercises for students-philologists in the study of lexicology are proposed based on the analysis of scientific and methodological works of national and international researchers.

Keywords: closely related languages, bilingualism, vocabulary, practical and theoretical components, comparative methods and techniques.

Kravchenko A.I.

Academic adviser: Mogila N.N.

Assistant Professor, a High achiever of education of Ukraine

Donetsk National University

E-mail: sazokravch@mail.ru

УДК 159.942

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЫБОРА ПАРТНЕРА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Курганова Ю.В.

*Научный руководитель: Фархутдинова Ю.Н. к. п. н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема выбора партнёра в юношеском возрасте как важная составляющая успешной реализации человека во взрослой жизни, в будущих отношениях с партнером. Проанализированы концепции отечественных и зарубежных исследователей по данной проблеме.

Ключевые слова: выбор партнёра, юношеский возраст, образ партнера.

Юношеский возраст является периодом созревания и развития человека, этапом завершения физического формирования и вступления личности в самостоятельную жизнь [1]. Исследователь Г.С. Холл рассматривает юность как «период времени больших потрясений, дисбалансом эмоциональной адаптации и неуравновешенности, многократной сменой настроения, колебанием между любопытством ко всему происходящему и апатией, фрустрацией и жизнерадостностью, робостью и самодовольством» [2, с.127].

Анализ исследований, в которых изучаются психологические особенности юношеского возраста (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон и др.) показывает, что именно в этом возрастном периоде формируются определённые предпосылки для вступления в брак и выбора партнера, создаётся основа для долговременных интимных межличностных отношений.

Проблема брачных отношений и выбора партнера рассмотрены в работах как зарубежных исследователей (Г. Беккер, Т. Парсонс, Э. Фромм, Ф. Энгельс и др.), так и отечественных исследователей (Ю.В. Арутюнян, М.К. Горшкова, Л.М. Дробижева, С.В. Колдунова, А.А. Сусоколов, Н.Е. Тихонова, О.Д. Файс и др.).

Следует отметить, что студенческий возрастной период считается наиболее благоприятным для создания семьи и рождения детей. Исследовано, что браки в студенческие годы, в большинстве случаев, проявляют высокую степень сплоченности на основе общих интересов, групповой идентичности, определенной субкультуры и образа жизни. Но в то же время, слабая социальная готовность молодых людей к

семейной жизни, психологическая перегрузка и повышенные требования к партнеру часто приводят к конфликтам, которые разрушают устои семьи (Т.И. Дымнова, Е.И. Зритнева, В.Т. Лисовский, Е.М. Черняк, Л.Б. Шнейдер) [3]. Психолого-педагогические исследования показывают, что у юношей и девушек отмечается существенный дефицит психологических знаний и умений [4].

В связи с этим существуют теории выбора брачного партнера, которые объединяются двумя идеями. С одной стороны, они базируются на принципе социально-культурной моногамии, с другой – принцип механизма выбора партнера представлен как стадийная система последовательных взаимоотношений и взаимодействий [7].

Рассмотрим теории выбора брачного партнера. Наиболее структурированной и разработанной теорией является концепция Б. Мурстейна «стимул – ценность – роль», которая основывается на предположении, что отношения между партнерами в добрачный период проходят три обязательные последовательные стадии [7].

На первой стадии (стимульной) происходит выбор партнера, возникает симпатия. Критериями выбора на этой стадии выступают внешние данные, социальный статус, особенности самопрезентации партнера, показывающие его психологические качества. Следует отметить, что это не только стадия оценки партнёра, но и стадия оценки собственных качеств. На стимульной стадии важна территориальная близость между партнерами как основа сближения и взаимной симпатии. Именно поэтому большинство людей находят своего брачного партнёра среди соседей, коллег, знакомых или одноклассников

Вторая стадия (ценностная) предполагает обсуждение партнерами ценностей, убеждений, мировоззренческих позиций друг друга. Симпатия, возникающая на первой стимульной стадии, укрепляется на второй стадии только в том случае, если достигается единство взглядов на жизнь. В случае несовпадения позиций союз может распасться. На данном этапе важна открытость, честность, откровенность партнеров.

На третьей стадии (ролевой) происходит проверка соответствия ролевого поведения партнеров при их активном взаимодействии друг с другом в практической деятельности.

Другие сторонники ролевой теории, такие как Р. Бэйлз, Р. Орт, Т. Парсонс, Б. Харбер также подчеркивали особое значение соответствия ролевых ожиданий партнеров их ролевому поведению. Эти авторы находили корреляцию между указанным соответствием и общей удовлетворенностью браком. Также на данном этапе происходит оценка соответствия личностных свойств партнеров, которая проверяется благодаря их совместной деятельности. Таким образом, брачная теория Б. Мурстейна нашла своё подтверждение в работах многих психологов и социологов.

Теория выбора брачного партнёра под названием «теория фильтров» была предложена А. Керкгоффом и К. Девисом. Согласно ей, выбор брачного партнёра также осуществляется через прохождение стадий (фильтров) [8].

Первый фильтр (так же, как и у Б. Мурстейна) – это учет места жительства. Именно на начальном этапе происходит исключение из круга интереса тех потенциальных партнеров, с которыми он никогда не сможет встретиться. В качестве следующего фильтра выступает социальный критерий. На этом этапе человек исключает тех, кто не подходит по социальным критериям и вступает во взаимодействие с теми людьми, которые вызывают симпатию. Последний фильтр – это сходство ценностей и совместимость ролевых ожиданий. Результатом успешного прохождения через все фильтры является вступление в брак.

Ещё одной распространённой теорией, описывающей механизм вступления в брак, является теория комплементарных потребностей (взаимодополняющих потребностей) Р. Уинча. Согласно его работам, противоположности притягиваются, то есть в выборе партнера каждый индивидуум ищет того, от кого ожидает максимума удовлетворения

собственных потребностей. По мнению исследователя, влюбленные должны иметь сходство социальных черт и психологически дополнять друг друга. Эта теория не в полной мере отображает механизм образования брачной пары, однако она во многом помогает разобраться, почему люди считают привлекательными только некоторых из всего «поля избранников». Согласно ей, например, привлекательной для властного мужчины может быть кроткая женщина, а спокойному и мягкому мужчине нравятся энергичные и уверенные в себе женщины [8].

Об особенностях удовлетворения потребностей в отношениях и связанную с этим стабильность брака подтверждал также и известный психолог А. Маслоу. Представление о брачном партнере А. Маслоу связывал со зрелостью личности. В этом механизме он обращал внимание на особенности удовлетворения потребностей в отношениях и связанную с этим стабильность эмоциональных привязанностей. Он указывал, что люди, которые живут на уровне потребностей роста, то есть самоактуализирующиеся личности, устанавливают более стабильные отношения, чем те, которые живут на уровне дефицитарных потребностей.

Последовательность развития брачных отношений описана и в «круговой теории любви» А. Рейнса, согласно которой механизм выбора брачного партнера осуществляется через реализацию четырех последовательных, взаимосвязанных процессов: установление взаимосвязи (оценка комфортности во взаимодействии), самораскрытие (доверие между партнерами), формирование взаимной зависимости (появление чувства потребности друг в друге), реализация основных потребностей личности (в любви, доверии и т.д.). Ученый убежден, что развитие чувства любви идет постепенно от первого к четвертому процессу, и пропуск одного из них может негативно сказываться на развитии или стабильности любовных отношений [8].

Таким образом, обобщая все изученные теории, следует отметить, что принятие стратегического жизненного решения по выбору спутника жизни является ответственным и сложным психологическим процессом в силу того, что решение является актом взаимодействия партнеров. Поэтому главной особенностью является согласованность двух сторон в основных социально-психологических направлениях построения семьи.

Анализ психоаналитических, гуманистических, социально-психологических теорий брачного выбора дает возможность выделить несколько групп психологических механизмов формирования образа будущего брачного партнера.

К первой группе относятся глубинные механизмы, основанные на полоролевой идентификации с родителями (З. Фрейд), интериоризация архетипов Анимы и Анимуса и их проекция на реального человека (К. Юнг), партнерство в «брачной игре» (Э. Берн). Вторую группу составляют личностные психологические механизмы: самооценка (С. Будасси), уровень притязаний (Е. О. Федотова), уровень личностной зрелости (А. Маслоу). Третью группу составляют социально-психологические механизмы: рефлексия, идентификация, эмпатия, аттракция (Д. Майерс), стереотипизация (Т. Г. Стефаненко), эффекты «первичности» и «новизны», эффект «ореола» (А. А. Бодалев, В. М. Дружинин, С. Е. Лянс, Ж. Ляпуант) [8].

Рассматривая первую группу, можно выделить теорию З. Фрейда, согласно которой основой психологического механизма формирования образа будущего брачного партнера является полоролевая идентификация будущего брачного партнера с родителями. В теории К. Юнга выделяется мужская часть психики – Анимус, с присущей ей твердостью и мнением, и женскую часть психики – Аниму, с присущей ей эмоциональностью. И именно на основе развития Анимуса и Анимы происходит взаимодействие между партнерами [9].

Вторая группа акцентирует внимание на изучении личностных психологических механизмов. Согласно С. А. Будасси, «Я-образ», в котором выделяются две категории

(знание о себе и самоотношение), влияет на представление о будущем муже или жене. В работах Е. О. Федотовой на основе уровня собственных притязаний человек выстраивает представление о будущем брачном партнёре.

Представитель третьей группы Д. Майерс считал, что межполовое влечение возникает на основе аттракции – первом положительном впечатлении друг о друге. Исследования Т. Г. Стефаненко указывают на важность определённых социальных стереотипов в формировании образа брачного партнёра. Роль первого впечатления при выборе брачного партнёра была описана А.А. Бодалевым в теории об эффекте «ореола».

Анализ теоретических исследований показал, что не существует единой точки зрения на проблему выбора партнера в юношеском возрасте. Большая часть этих теорий описывают последовательность этапов, стадий развития отношений с будущим брачным партнером. В зарубежных исследованиях акцент ставится на соответствии ролевых ожиданий партнеров их ролевому поведению или осуществлению выбора партнёра через прохождение фильтров. В отечественных исследованиях выбор партнера происходит под влиянием культурных, социальных, а также психологических факторов. По мнению исследователей, наибольшее значение имеют культурологические факторы.

Выбор брачного партнера зависит не только от различных личностных предпочтений, но и от экономических, политических, социальных, культурных и других условий, существующих в обществе. Проблема выбора спутника жизни остаётся недостаточно изученной и описанной сферой в юношеском возрасте. Вследствие чего неуклонно растёт статистика разводов и процент людей, которые никогда не вступали в брак, а также увеличивается число молодых людей, нежелающих оформлять официальные отношения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Возрастная психология. Учебное пособие / Под ред. В.А. Романенко, Н.П. Ничепоренко – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2004. – 200 с.
2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
3. Лисовский В. Т. Любовь, брак, семья. Социологическое исследование / В.Т. Лисовский. – СПб.: Наука, 2003. – 368с.
4. Дымнова Т.И. Психология семейного образа жизни: учеб.-практ. пособие / Т.И. Дымнова. – М.: Пед. о-во России, 2009. – 144с.
5. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Диагностика супружеских затруднений // Психологический журнал. – 2008. Т.3, № 2, - С. 147–151.
6. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С.И. Голод. – СПб.: Прополис, 2018. – 272 с.
7. Murstein, B.J. Who will marry Whom? Theories & Research in Marital Choice / B.J. Murstein. New York, 1976.
8. Дружинин В. Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2008. – 176 с.
9. Юнг К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. – М.: Издательство АСТ, 1998. – 720 с.
10. Нестеров А.К. Роль семьи в современном обществе [Электронный ресурс] // Образовательная энциклопедия ODiplom.ru. URL: <http://odiplom.ru/lab/rol-semi-v-sovremennom-obszestve.html> (дата обращения: 20.12.2020)

ANALYSIS OF THE PROBLEM DEDICATED TO CHOOSING A PARTNER IN ADOLESCENCE

Annotation. The article is dedicated to the problem of choosing a partner in adolescence as an important component of a person's successful advance in their adult life, in particular in the future relationships with a partner. The concepts introduced by national and foreign researchers have been analyzed.

Key words: choice of a partner, adolescence, image of the partner.

Kurganova Yu.V.

Scientific adviser: Farkhutdinova Yu.N. Ph.D., associate professor

Donetsk National University

E-mail: julia82.06@mail.ru

УДК 82.09

ТЕОРИЯ ИСКУССТВА С. А. ЕСЕНИНА (НА МАТЕРИАЛЕ ТРАКТОВ, СТАТЕЙ И ПИСЕМ ПОЭТА)

*Лебедеко В. А.,
Научный руководитель - Миннуллин О.Р., канд. филол. наук
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация В статье рассматриваются теоретические и эстетические взгляды С. Есенина на искусство. Метод исследования: теоретический. В ходе написания статьи были изучены основные теоретические труды поэта, а также письма С. Есенина. На основании изученного материала были сделаны выводы о творческой концепции С. Есенина.

Ключевые слова: С. Есенин, теория искусства, «Ключи Марии», мифотворчество, космизм.

О поэтическом даре Сергея Есенина было сказано много слов, причем и самим поэтом. Он ревностно отстаивал свое творчество, с легкостью делился своим мнением, не всегда положительным, о стихах того или иного поэта, имел четкие взгляды на то, каким должно быть поэтическое искусство. Есенин говорил: «Я не хочу быть литератором. Я буду только поэтом» [1, с. 19], и все же, несмотря на эти слова, его творческое наследие включает в себя прозаические художественные тексты, критическую прозу и работы о теоретических взглядах поэта. К таким, в первую очередь, относится трактат «Ключи Марии», основное теоретическое произведение Есенина, в которое было вложено много сил, и которым поэт гордился. Также отметим и другие статьи и рецензии: «Быт и искусство», «Отчее слово», «О «Зареве» Орешина», «О сборниках произведений пролетарских писателей», «О советских писателях». Вероятно, эти работы, а также, возможно, другие, не увидевшие свет труды поэта, должны были составлять книгу «Словесная орнаментика». В заявлении в отдел печати Московского совета рабочих и крестьянских депутатов Есенин написал: «Словесная орнаментика» необходима как теоретическое показание развития словесных знаков, идущих на путь открытий, не выявленных возможностей человека» [2, с. 336].

В этой работе мы отметим и разберем основные взгляды поэта на теорию искусства, опираясь на вышеперечисленные труды Сергея Есенина, а также учитывая его письма о литературе 1915-1925 гг.

Трактат о теории искусства «Ключи Марии». Это основное теоретическое произведение Есенина, в котором поэт рассуждает о творчестве в целом и словесном искусстве в частности. В начале XX века весьма актуальной была проблема синтеза искусств, а также повышенный интерес русской творческой мысли к «космизму». Все это находит отражение в «Ключах Марии». В книге мы видим стремление поэта к осознанию своих литературных исканий и идей. Эти идеи воспринимались Есениным в первую очередь благодаря личному общению с А. Блоком, Н. Клюевым, А. Белым, Ивановым-Разумником. Излагая свою концепцию словесного образа, поэт демонстрирует глубокие познания в области мифологии, искусствоведения и эстетики. Однако, обращаясь к литературным источникам, к народной и книжной мудрости, Есенин сохраняет оригинальность мышления, его эстетические взгляды, изложенные в статьях, опираются в первую очередь на личный творческий опыт, на созданный им художественно-философский поэтический мир.

В «Ключах Марии» Есенин обращается к теме «синтеза» искусств – резьба, вышивка, орнамент, то есть прикладное искусство, и, собственно, литература. Поэт был убежден, что не в одних только письменных памятниках литературы отразилась мудрость и «прозрение» людей, что задолго до появления письменности люди уже определили

«главные ключи к человеческому разуму», а именно – знаки выражения духа. То есть, задавая вопросы об устройстве мира, древние люди, так сказать методом «проб и ошибок» постепенно открывали для себя тайну мироздания, таким образом, давая почву, фундамент для искусства словесного.

Остановимся более подробно на проявлении мифа в творчестве Есенина. Как известно, в мифах отражается понимание древними людьми окружающего мира, собственно то, из чего состоит жизнь. В творчестве Есенина мифологическая картина жизни занимает особое место, представляя новый художественный взгляд на древнейшие образы. Сквозь призму мифологической картины мира, поэт воплощает свои эстетические принципы, свое мировоззрение и миропонимание.

В своих произведениях Есенин относится к окружающему миру как к одушевленному существу, несомненно, истоки такого понимания мира берут начало в мифологии. Поэт протягивает межвременную нить между образами, созданными в древнейшие времена, и своим творчеством. «Разбираясь в узорах нашей мифологической эпики, мы находим целый ряд указаний на то, что человек есть ни больше, ни меньше, как чаша космических обособленностей» [3, с. 184].

Для мифологического мировоззрения характерны антропоморфизм – одухотворение явлений природы и анимизм — вера в одушевленность природы:

*Вяжут кружево над лесом
В желтой пене облака.*

Одним из ведущих направлений творчества поэта является космизм. Есенин гармонично соединяет в своей поэтической картине мира макрокосмос (вселенная) с микрокосмосом (человеческая душа).

Космос предстает живым, что непосредственно связывается с народными поверьями и мифами. Согласно творческой концепции поэта, в мире нет ничего неодухотворенного. Природные явления поэт нередко сравнивает с животными:

*Пляшет ветер по равнинам,
Рыжий ласковый осленок.*

Сравнивая космос с животным миром Есенин не только по-новому смотрит на уже существующие представления в фольклоре, но и создает оригинальные образы: «звезды – ласточки», «месяц – рыжий гусь». Все эти метафоры Есенин выстраивает на образах крестьянского быта.

Таким образом, мифологическая картина мира С. Есенина становится неотъемлемой частью его поэтической философии, которая отражает неразрывную связь человека с космосом, единство живого и неживого на земле.

Остановим свое внимание на одном интересном умозаключении поэта, описанном в трактате, как один из «знаков выражения духа»: «Человек, идущий по небесному своду, попадёт головой в голову человека, идущего по земле. Это есть знак того, что опрокинутость земли сольётся в браке с опрокинутостью неба». Есенин провозглашает естественный, гармоничный союз земли и неба:

*Гляну в поле, гляну в небо,
И в полях и в небе рай.*

Здесь Есенин приходит к выводу, что пространство будет побеждено, а также о тождественности космического мира человеческой душе. И тут мы подходим вплотную к философии космизма, ведь в работе Есенина четко прослеживается тождественность понятий «душа – космос». То есть человек неразрывно связан с космосом и развивается вместе с ним по неким общим закономерностям: «буря наших дней должна устремить и нас от сдвига наземного к сдвигу космоса... Человеческая душа слишком сложна для того, чтобы заковать её в определённый круг звуков какой-нибудь одной жизненной мелодии или сонаты». Этой цитатой поэт оправдывает и объясняет свой интерес и к синтезу искусств, и к космизму. В своем развитии человеческая душа, «дух» стремится к познанию

неизведанного, к «новому небу, ища нового незаписанного места». Задача нового искусства видится в прорыве в новые миры. Здесь мы можем предположить даже некий разрыв со стереотипами и возвращение к ощущению космического мира. То же мы наблюдаем в стихотворениях поэта:

*Братья мои, люди, люди!
Все мы, все когда-нибудь
В тех благих селеньях будем,
Где протоптан Млечный Путь.*

Из вышеприведенных строк, мы можем сделать вывод, что Есенин понимает космос не как что-то отдаленное, неизвестное и пугающее, но как близкое, понятное, не предвещающее зла, где человек может ощутить покой и гармонию, ощутить себя «дома». Поэт стремится к переосмыслению космоса, он мастерски переплетает христианские, языческие и мифологические учения с философией космоса, проводя параллель между космической эволюцией и духовной.

В данной работе мы не будем утверждать верность или ошибочность философии космизма, лишь используем основные положения для более глубинного понимания умозаключений и выводов Сергея Есенина касательно «нового искусства». Известно, что философия космизма тесно связана с эзотерическими учениями, она оправдывает попытку проникнуть в высшие миры с помощью шестого чувства, ибо мир гораздо более сложен для понимания его обычным человеческим зрением и сознанием. В «Ключах Марии» Есенин пишет, что поэт должен искать новые пути, новые образы, которые помогут связаться с незримым миром. То есть это, своего рода прорыв в сверхчувственный мир, для создания новых объектов. Для Есенина такой прорыв заключается в преодолении слепоты, «двойном зрении». Здесь будет уместно привести слова А. Блока, которые явно перекликаются с есенинским пониманием искусства: «...художник видит не один только первый план мира, но и то, что скрыто за ним, ту неизвестную даль, которая для обыкновенного взора заслонена действительностью наивной» [4, с. 364].

Мы можем прийти к выводам, что Есенин в своем трактате утверждает «провидческий» взгляд на искусство. То есть это некий универсал, воспринимаемый гением, посредством которого постигается божественное начало и идеальный космос реализуется в художественном творчестве. Тут хотелось бы привести фразу Сергея Есенина: «я выворачиваю мир, как перчатку» [1, с. 20], в которой можно разглядеть намек на то самое «двойное зрение», на проникновение в миры, находящиеся выше человеческого сознания. Что касается назначения искусства, то тут Есенин был весьма категоричен в своих суждениях. Известно, что поэт скептически и с насмешкой относился к «чистому искусству». К тому самому «искусству ради искусства», которое находится вне злободневных тем, называя его декоративным, наполненным лишь поверхностными впечатлениями. Тут же стоит отметить, что поэт четко разграничивал искусство и творчество: «(искусство) живет тогда, когда линии уже все выисканы, а творчество живет в искании их» [2, с. 276]. То есть, искусство – непревзойденный шедевр человеческой мысли, в свою очередь результат творчества не обязательно должен являться совершенным.

В статье «Быт и искусство» Есенин утверждает, что именно быт порождает искусство: «Все, что выходит из человека, рождает его потребности, из потребностей рождается быт, из быта же рождается его искусство». Поэт отрицает независимость искусства: «жизнь требует только то, что ей нужно, и так как искусство только ее оружие, то всякая ненужность отрицается так же, как и несогласованность» [2, с. 283]. Жизнь породила искусство, оно же, в свою очередь, должно влиять на действительность. В этом круговом движении искусство выступает неотделимым попутчиком быта. Быт состоит из множества насущных предметов, именуемых «хозяйством», отсюда следует, что искусство, как порождение быта, также включает в себя то самое «насущное».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грузинов И. В. Есенин разговаривает о литературе и искусстве. – М.: 1927. – с. 19-20.
2. Есенин С. А. Собрание сочинений в двух томах / сост. Ю. Л. Прокушев. – Т. 2. – М.: Советская Россия: Современник, 1991. – 384 с.
3. Скороходов М. В. Сергей Есенин: истоки творчества (вопросы научной биографии) / Отв. ред. Т. К. Савченко. – М.: ИМЛИ РАН, 2014. — 384 с.
4. Минц З. Г. Блок и русский символизм : Избранные труды : в 3-х кн. – СПб. : Искусство-СПБ, 2000. – Т. 2 : Блок и русские писатели. – 784 с.

THE THEORY OF ART BY S. A. YESENIN (BASED ON ARTICLES AND LETTERS OF THE POET)

Annotation. The article discusses the theoretical and aesthetic advances of S. A. Yesenin on art. Research Method: Theoretical. During the writing of the article, major theoretical works of the poet was studied, as well as letters of the poet. On the basis of the studied the materials conclusions were drawn about the creative concept of S.A. Yesenin.

Keywords. S. Yesenin, art theory, «Klyuchi Marii», mythology, cosmism.

Lebedenko V. A.,

Scientific adviser: Minnullin O. R., associate Professor

Donetsk national University

E-mail: viktor.lebedenko@yandex.ru

УДК 81-115:811.16

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ. СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ МЕТОД

Лукина А.В.

*Научный руководитель: Могила С.А., старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе рассматривается лингводидактический подход к изучению славянских языков. Выявлены и описаны основные сравнительно-исторические методы изучения славянских языков. *Ключевые слова:* сравнительная грамматика, славянские языки, методы изучения, языкознание, фонетика.

Сравнительно-исторический метод позволяет выявлять с помощью сравнения общее и особенное в исторических явлениях, ступени и тенденции их развития. Этот метод в языкознании применяется для установления родства языков и изучения развития родственных языков. Метод основан на сравнении языков и направлен на выяснение их исторического прошлого. Сравнительно-исторический метод опирается на законы фонетических изменений, на закономерности и тенденции изменения морфологического, словообразовательного, синтаксического и лексического уровней языка. Используя этот метод, ученые сравнивают между собой генетически тождественные слова и формы родственных языков и восстанавливают (разумеется, предположительно), их первоначальный вид, их архетипы, или праформы. В итоге получается приблизительная реконструкция отдельных сторон языкового строя, каким он был до обособления соответствующих языков или ветвей языков.

Сравнительно-исторический метод выступает как основной инструмент исследования, служащего цели воссоздать модели праязыковых состояний отдельных семей и групп родственных языков мира, их последующего развития и членения на

самостоятельные языки, а также построить сравнительно-исторические описания языков, которые входят в ту или иную генетическую общность.

В состав главных приёмов сравнительно-исторического метода входят:

- определение генетической принадлежности языковых данных;
- установление системы соответствий и аномалий на разных уровнях в сравниваемых языках;
- моделирование исходных праязыковых форм (архетипов);
- реконструкция первоначальных и промежуточных языковых состояний;
- хронологическая и пространственная локализация языковых явлений и состояний;
- предпринимаемая на этой основе генеалогическая классификация языков.

Доминирующим приёмом является сравнение, которое базируется на системном подходе к языку и используется преимущественно на фонетико-фонологическом и морфологическом уровнях (сравнение генетически тождественных форм словоизменения и словообразовательных способов, аффиксальных и корневых морфем, находящихся в их составе звуков-фонем).

Сравнительно-исторический метод дает возможность установить изменения в истории языка, раскрыть закономерности его развития, но он обычно не объясняет причины, которые вызывают эти изменения.

Обязательной предпосылкой применения сравнительно-исторического метода является наличие в сравниваемых языках генетически близких элементов, так как конструирующий принцип этого метода составляет идея о генетических связях языков. Сравнительно-исторический метод – это не самоцель, а орудие проникновения в «секреты» развития языка. Несмотря на то, что сравнительно-исторический метод имеет некоторые недостатки и ограничения в применении, он вплоть до настоящего времени является одним из ведущих методов изучения языка, используемым учеными для решения задач установления родства мировых языков и исследования их развития.

Возникновение сравнительно-исторического индоевропейского языкознания послужило толчком началу научного языкознания вообще, появление работ по сравнительно-историческому языкознанию привело к формированию лингвистики как науки в том ее виде, в каком мы ее воспринимаем в наши дни. Конечно, многие современные лингвистические идеи, подходы, положения и даже термины содержались еще в средневековой филологической традиции и особенно в традициях более ранних – античной (греческой и римской), древнеиндийской, староарабской, древнекитайской и тибетской. Однако создание мировой лингвистики в первую очередь связано с европейской традицией, с началом XIX в., с трудами датского ученого Расмуса Раска (1787-1832), немцев Якоба Грима (1785-1863), Франца Боппа (1791-1867), Александра Христофоровича Востокова (1781-1864), которые несколько десятилетий спустя нашли свое продолжение в исследованиях Августа Шлейхера (1821-1868, Германия), Франца Миклошича (1813-1891, Словения) и других ученых-филологов. С этого времени лингвистика стала интернациональной, то есть перестала быть локально ограниченной. Причем и в отношении методологического подхода к материалу, и в отношении самого материала.

Европейское языкознание первой половины и середины XIX в. отличалось еще одной особенностью, которую, учитывая процесс развития филологической науки в целом, можно для своего времени оценить скорее, как положительную, чем негативную. Оно, в отличие от языкознания современного, признающего полезность разнообразных подходов к одному и тому же явлению и к языку вообще, стремилось к единству метода, к установлению единого источника для группы языков – индоевропейского праязыка, а затем и праязыка отдельных индоевропейских языковых семей – прагерманского, праславянского, пракельтского и т.п. Естественно, древний общий язык понимался по-

разному: некоторые ученые воспринимали его как некую реальность (например, Август Шлейхер пытался писать басни на индоевропейском языке), другие понимали праязык как модель или инструмент исследования, способ установления генетического родства, определения соответствий между элементами родственных языков, на чем особенно настаивал уже в XX в. известный французский индоевропеист и славист Антуан Мейе.

Историко-генетический подход и метод в XIX в. и в начале XX в. претендовал на главный, основной, почти универсальный метод изучения языка, притом не только в его историческом, но и в современном аспекте, т. к. и многие грамматики современных языков индоевропейской группы строились по образцу исторических. Что же касается классификации и описания диалектов, то в принципе почти все они были подчинены той же основе.

Единство метода способствовало единообразию подхода к материалу, его сбора и систематизации, его пригодности для сравнения на исторической основе. Так, работы сравнительно-исторической "младограмматической" школы (яркие представители этой школы Карл Бругман (1849-1919, Германия), Бертольд Дельбрюк (1842-1922, Германия) и др.) способствовали накоплению множества фактов на единой основе, фактов, которые многими были затем по-разному интерпретированы и объяснены далеко не традиционным для своего времени способом.

На смену младограмматическому подходу пришел системный или структурный подход, придавший языкознанию XX в. иное лицо и иную тональность, чем в веке XIX. Однако основатели и предтечи современного структурного подхода – и Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ, и Фердинанд де Соссюр, – занимаясь поисками новых путей, прокладывая их и находя, писали в то же время работы в довольно строгом младограмматическом стиле. И в этом не было особых противоречий, в этом была дисциплина научного труда.

Мы остановились на роли индоевропейской компаративистики в развитии общего языкознания и в отношении методологии, и в отношении охвата языкового материала потому, что история славянского языкознания повторила путь индоевропейского языкознания, с одной стороны, в более узких, с другой – в более широких масштабах. Впрочем, это и не удивительно, историческая лингвистическая славистика в значительной мере является частью индоевропеистики.

Успех и быстрое развитие славистических компаративно-лингвистических исследований был обеспечен появлением в середине XIX в. многотомной "Сравнительной грамматики славянских языков" словенца Франца Миклошича.

Книга получила свой цельный и законченный вид при втором авторском издании 1875–1883 гг. и содержала разделы фонетики, морфологии, словообразования и синтаксиса (*Vergleichende Grammatik der slavischen Sprachen*. Wien. Bde. 1-4, 1852. 1856-1874). Преемник Франца Миклошича по венской славистической кафедре, не менее известный славист хорват Игнатий Викторович (Ватрослав) Ягич считал, что "уже появление первой части сравнительной грамматики Миклошича сделало эпоху" и в то же время отмечал, что "исторический момент в исследованиях Миклошича везде отходил на задний план; языкосравнительное направление во всех трудах его брало верх над историческим" (Ягич И.В. История славянской филологии. Спб., 1910). Это высказывание характерно в том отношении, что уже на раннем этапе развития сравнительной грамматики славянских языков вопрос об историзме и его характере возникал и трактовался по-разному. Почти полвека спустя после внедрения в науку грамматики Миклошича появилась двухтомная фундаментальная "Сравнительная славянская грамматика" чеха Вацлава Вондрака, рассматривающая особенности фонетики, словообразования, морфологии и синтаксиса (*Vondrak W. Vergleichende slavische Grammatik*. Bde. 1,2. Gottingen, 1924-1928). Как и Миклошич, Вондрак предварительно много занимался изучением старославянских памятников и их

описанием, как и Миклошич, он, особенно в словообразовательной и синтаксической части своего труда, приводил множество славянских соответствий наряду с неславянскими, не всегда углубляясь в вопрос исторической последовательности и соотношения отдельных языковых процессов.

Уже несколько иначе ставил задачу и распределял материал в своей "Праславянской грамматике" Григорий Андреевич Ильинский, считая, что "если славянская сравнительная грамматика дает нам понятие преимущественно о конечных этапах эволюции праславянского языка, то сравнительная грамматика индоевропейских языков знакомит нас с первыми моментами его жизни". "Отсюда, – заключает Г.А. Ильинский, – и вытекает огромное значение сравнительного языкознания для Праславянской грамматики: ведь только установив основные точки развития праславянского языка, можно приступить к изучению тех многочисленных фонетических и морфологических процессов, которые мало-помалу привели к образованию современных славянских языков, конечно, в их эмбриональном состоянии".

Такая постановка вопроса вела к расширению хронологических рамок праславянского языка и рассматриваемого материала, к необходимости обращения к языковым процессам, явлениям и причинам, вызывающим языковую эволюцию, требовала большей историчности в подходе и описании фактов. Правда, Г.А. Ильинский еще не обосновывал важности системного подхода ко всем уровням языка и к внутриязыковым отношениям и ограничивался рассмотрением лишь фонетической стороны языка. Такое ограничение, впрочем, было характерно для многих славистов.

Женевская и пражская лингвистические школы, к которым был близок и московский лингвистический кружок начала 20-х годов, внесли в теорию и практику славянского сравнительно-исторического языкознания новые начала и принципы. Они не сразу отразились в сравнительных грамматиках славянских языков, ибо каждая такая грамматика есть итог довольно длительного периода развития науки, однако в трудах Николая Сергеевича Трубецкого, Николая Николаевича Дурново, Яна Розвадовского, и других ученых был заложен структурный подход к историческим явлениям языка, были предложены опыты периодизации праславянского языка, были уточнены или вновь выявлены отдельные праславянские изоглоссы, рассмотрены в историческом (праславянском) аспекте многие факты современных славянских языков и диалектов.

В таких условиях развития славянской компаративистики уже в послевоенный период, в 1950 г. начала выходить "Сравнительная грамматика славянских языков" известного французского слависта Андре Вайана (Vaillant A. Manuel du vieux slave. Paris, 1948). Как и его предшественники Миклошич и Вондрак, А.Вайан много занимался древнеславянскими текстами и в 1948 г. издал превосходное "Руководство по старославянскому языку". Как и его предшественники, он хорошо знал материал памятников и современных славянских языков и был искусен в этимологическом анализе (ему принадлежит ряд интересных славянских этимологий). Все это мы находим в пяти книгах его сравнительной грамматики, где предложена подробная классификация фактов и дан большой, однако в некоторых случаях, как, например, в словообразовании, несколько архаический материал. Общая и частная интерпретация фактов выполнена при этом в довольно традиционной манере, что особенно ощущается в разделе фонетики.

Впрочем, традиционность свойственна и такой полной, содержащей разделы фонетики, морфологии и синтаксиса (раздел словообразования отсутствует), но не очень большой по объему грамматике, как "Славянская сравнительная грамматика" хорватского лингвиста Степана Ившича (Ivsić S. Slavenska poredbena gramatika. Zagreb, 1970) и менее полной, охватывающей лишь разделы сравнительной фонетики и морфологии, книге словенского филолога Райко Нахтигала "Славянские языки" (Nahtigal R. Slsavanski jeziki. Ljubljana, 1952). Обе книги предназначались студентам-филологам и

преследовали не чисто научные, а научно-педагогические цели. С той же задачей в 60-х годах было создано украинское пособие по сравнительно-историческому славянскому языкознанию (под ред. Александра Саввича Мельничука), в котором не только помимо фонетики, морфологии и синтаксиса впервые была дана и лексика, но была также сделана серьезная попытка периодизации и показа процессов развития праславянской и отдельных славянских фонетических и грамматических систем.

В 1969-1973 гг., опираясь отчасти на опыт американской славистики, но в большей мере на собственную фонологическую концепцию, известный польский славист Здзислав Штибер создал компактно и четко изложенную учебную сравнительную грамматику, которую в то же время можно считать значительным вкладом в науку. И хотя ее фонетическая часть, благодаря последовательному фонологическому подходу, относительной хронологизации явлений и связанных с ними преобразований системы, отличается от более обширной и несколько иначе построенной второй части, трактующей судьбы именной и глагольной флексии (словообразование и синтаксис в книге З. Штибера отсутствуют), в основном, в отдельных славянских языках по сравнению с позднепраславянским периодом, в целом книга известного польского слависта ценна своим четким распределением богатого исторического и диалектного материала, принадлежащего всем славянским языковым группам и польскому языку в первую очередь.

Национальность авторов почти всегда давала о себе знать тем, что материал родного языка в перечисленных работах был представлен полнее, четче, систематичнее. Здесь, безусловно, сказывался и учет самой аудитории, для которой усвоение сравнительной грамматики прежде всего через факты родного языка было естественно и педагогически оправдано. Такой "крен" в материале оправдывает себя и в научном отношении, т.к. в целом ведет к более широкому и вместе с тем более глубокому охвату фактов.

В 1955 г. известный чешский славист Карел Горалек предпринял удачную попытку создания фундаментального пособия, сочетающего в себе сравнительную грамматику славянских языков и введения в изучение славянского языкознания (филологии), охватывающего все уровни языка, историю славянской компаративистики, историко-типологическую характеристику современных славянских языков, подробную библиографию (2-е изд. 1962г.).

К особому типу сравнительно-грамматических исследований принадлежит серия книг болгарского компаративиста Ивана Лекова, посвященная тенденциям развития фонетических (фонологических), грамматических, словообразовательных и лексических явлений славянских языков в отдельности и в целом. Лишь в фонологическом исследовании обнаруживается стремление связать относительно поздние фонетико-фонологические процессы с праславянским состоянием, в то время как рассмотрение других уровней ведется без стремления опереться на праславянскую систему или установить ее в общих чертах. Таким образом, сравнительные студии И. Лекова направлены на современный и так называемый "исторический" период развития отдельных славянских языков, т.е. период, зафиксированный памятниками, хотя автор почти не опирается на материал памятников, а использует преимущественно факты славянских литературных языков нового периода.

В виде курса лекций построена и первая книга сравнительной грамматики Самуила Борисовича Бернштейна, содержащая вводную часть и фонетику. Следует сразу же отметить, что при несомненной доступности изложения, она далеко выходит за пределы обычного университетского курса. Это видно хотя бы из поставленных задач и из понимания предмета науки, который автором определяется следующим образом:

"Сравнительная грамматика славянских языков должна содержать историю праславянского языка и историю общеславянских процессов в отдельных славянских

языках" [3]. Грамматика С.Б. Бернштейна была в свое время высоко оценена специалистами и остается до сих пор в нашей стране основным источником сведений по праславянской и общеславянской исторической фонетике. Еще один том сравнительной грамматики того же автора посвящен чередованиям и истории именных основ. Чередования разобраны очень подробно, и это – открытие в компаративной славистике, пока не имеющее прецедента. Столь серьезное внимание к морфонологии открывает широкие горизонты для этого раздела сравнительной грамматики, приближая ее отчасти к грамматике типологической. Сама лингвистическая дисциплина, рассматривающая чередования, – морфонология – возникла на материале славянских языков в первую очередь благодаря работам Николая Сергеевича Трубецкого. В наше время она переживает период интенсивного развития и совершенствования своей методики.

Свой вклад в изучение сравнительной грамматики славянских языков внес югославский ученый, профессор Белградского университета Радослав Бошкович [4]. Имея ясное и вполне четкое представление о праславянском звуковом строе, его историческом развитии и особенностях, автор показывает дискуссионность ряда узловых, и более частных проблем сравнительной фонетики славянских языков, изложить разные точки зрения специалистов и рассмотреть их аргументы. Профессор Р. Бошкович четко осознает диалектное дробление праславянского языка, при этом он не ставит под сомнение единство этого языка – он воспринимает его как реальность, а не как абстрагированную систему соответствий фонетических и грамматических явлений отдельных славянских языков, не как некоторую, говоря словами А. Мейе, "совокупность этих соответствий".

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алимпиева, Р. В. Сравнительная грамматика славянских языков. Учеб. пособие / Р.В. Алимпиева. – Калининград: КГУ, 1996. – 96 с.
2. Адливанкин, С.Ю. Праславянский язык. Учеб. пособие / С.Ю. Адливанкин, В.А. Мишланов, И.А. Фролова. – Пермь, 2003 (Ризограф Отд. Электрон. издат. систем ОЦНИТ). – 159 с.
3. Бернштейн, С.Б. Очерк сравнительной грамматики славянских языков. Введение. Фонетика / С.Б. Бернштейн. – М., 1961.
4. Бошкович, Радосав. Основы сравнительной грамматики славянских языков: фонетика и словообразование / Радосав Бошкович; сост. и перевела Н. М. Елкина. – Москва: Высшая шк., 1984. – 304 с.
5. Вопросы методики сравнительно-исторического изучения индоевропейских языков / Сост.: В. И. Абаев, Б. В. Горнунг, М. М. Гухман, П. С. Кузнецов. – Москва: Изд-во Акад. Наук СССР, 1956. – 323 с.
6. Гаспаров, Б. Сравнительная грамматика славянских языков / Б. Гаспаров, П. Сигалов. – Тарту, 1974. – 495 с.
7. Климов, Г. А. Вопросы методики сравнительно-генетических исследований / Г.А. Климов. – Л., 1971. – 87 с.
8. Семереньи, О. Введение в сравнительное языкознание, перевод с немецкого / О. Семереньи. – Москва: Прогресс, 1980. – 407 с.

LINGUODIDACTIC APPROACH TO THE STUDY OF SLAVIC LANGUAGES. COMPARATIVE-HISTORICAL METHOD

Annotation. This paper considers the linguodidactic approach to the study of Slavic languages. The main comparative-historical methods of studying Slavic languages are identified and described.

Keywords: comparative grammar, Slavic languages, study methods, linguistics, phonetics.

Lukina A.V.

Scientific adviser: Mogila S.A., senior lecturer.

Donetsk National University

E-mail: nastialukina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Лях М.Я.

**Научный руководитель: Максименко Е. Г., к.пс.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация: В данной работе рассматривается проблема влияния компьютерных технологий на познавательную сферу подростков. При этом компьютерные технологии являются одновременно и средством познания окружающего мира, и инструментом воздействия на человека, в том числе на его познавательные способности (память, внимание, мышление). Решение проблемы развития познавательной сферы подростков в условиях компьютерных технологий требует поиска нового в теории и практике образования, новых подходов формирования познавательного интереса учащихся с учетом их индивидуальных способностей.

Ключевые слова: познавательная сфера, подросток, компьютерные технологии, мышление, память.

Современная школа стоит на пороге нового для нашей страны явления – масштабного вхождения в жизнь информационных технологий, что безусловно обеспечивает эффективное функционирование и успешную эволюцию социального мира.

Прогресс научных знаний и их распространение посредством компьютерных и интернет - ресурсов создает основу для информатизации образовательной среды, где особое значение для субъектов образования приобретает развитие умений работать с поступающей информацией, успешно ориентироваться в ее многообразии, умение дифференцировать необходимые знания, делать выводы и творчески применять полученные знания с помощью компьютерных технологий.

Особое внимание к компьютерным технологиям в силу возрастных особенностей отмечается в подростковой среде. Подростковый возраст – это важный переход от детства к взрослой жизни, который влияет не только на физиологическое и нравственное развитие, но и на интеллектуальное. Временные рамки подросткового возраста от 11-12 лет до 15-16 лет.

В рамках информационного подхода (Р. Штернберг, Р. Циглер) в когнитивной сфере подростка выявлен феномен «метапознание», который включает в себя способность мыслить, навыки стратегических когний и умений планировать. Результатом возникновения этих когнитивных навыков является анализ и сознательная трансформация процессов мышления.

Ж. Пиаже отмечает, что в период от 12 до 15 лет подросток формирует формальные операционные структуры вместо конкретных операционных структур. Формально умственные операции характеризуются способностью подростка рассуждать гипотетически, способностью делать выводы по правилам логики. Ж. Пиаже также отмечал, что овладение формальными умственными операциями может длиться до двадцати лет, а при неблагоприятных условиях может не сформироваться вообще. Следует отметить, что подростки одного возраста могут находиться на разных стадиях когнитивного развития [1].

Исследования Ф. Райса показывают, что только 50% всех подростков используют формальные операционные структуры [2]. Кроме того, необходимо понимать, что развитие интеллектуальных операций (сравнение, анализ, синтез и т. д.) зависит от формы учебных занятий.

В подростковом возрасте происходит переход к новой форме интеллектуальной деятельности - мышлению в понятиях. Л. С. Выготский обратил внимание на то, что это

приводит к глубоким и фундаментальным изменениям в содержании подросткового мышления. [3].

Ф. Райс выделил три взаимосвязанные характеристики мышления подростков [2]:

- 1) определение связей между двумя или более переменными;
- 2) умственное развитие предположений о возможном влиянии одной или нескольких переменных на другую переменную;
- 3) гипотетико-дедуктивное мышление, характеризующееся выдвижением и проверкой гипотез («если верно, то так и будет...»), в результате чего наиболее вероятная возможность выявляется еще до экспериментальной проверки. Такая операция реальности и возможности-главное качество мышления подростков.

Еще одной характерной чертой подросткового мышления является способность к гибкости. Умение разносторонне мыслить и решать задачи, обосновывать интерпретацию наблюдаемых результатов.

Последовательность этапов, по Ж. Пиаже, неизменна, но сами этапы формируются в результате активного взаимодействия ребенка с объектами окружающего мира. Каждый этап основан на достижениях предыдущего и готовит следующий. Этап формальных операций, который формируется в подростковом возрасте, включает в себя два этапа:

1 этап почти полного овладения формальными операциями, длится примерно от 11-12 до 14-15 часов. На этом этапе подростки способны решать ряд задач на уровне формальных операций: делать логические выводы, доказывать какие-то утверждения, но все эти навыки еще очень неустойчивы, подросток не умеет их систематически применять. Использование мастерства в формальных операциях часто бывает случайным, произвольным. Этот этап является подготовительным для формирования второго этапа;

2 этап – этап почти полного овладения формальными операциями, характерна для подростков старше 14-15 лет. Именно на этом этапе, с точки зрения Ж. Пиаже, мышление подростка приобретает все черты логического, научного мышления (высший уровень развития мышления, по Ж. Пиаже). Подросток учится строить теории достаточно высокого уровня обобщения и проверять их с помощью индукции и дедукции. Она открывает возможность рефлексивного анализа собственных мыслей, может критически относиться не только к результатам собственных рассуждений, но и к процессу их получения [1].

С точки зрения Ж. Пиаже, на протяжении всего подросткового возраста происходит постепенное формирование высшей (и конечной) стадии интеллектуального развития. Мышление подростка становится мышлением взрослого, радикально отличным от мышления ребенка. В то же время Ж. Пиаже особо подчеркивает, что не все подростки и взрослые достигают этого уровня [1].

Подростки, чье мышление достигло четвертой стадии, способны абстрагироваться от конкретной ситуации, рассуждать и делать выводы на основе обобщений, выделять главное, понимать связь между фактами и условиями. Их мышление становится гибким, подвижным. Они могут подходить к проблеме с разных точек зрения и также, по-разному, интерпретировать ее.

Одним из важнейших приобретений подросткового мышления является способность создавать гипотезы и проверять их, то есть применять гипотетико-дедуктивный метод. Они способны выйти за пределы реального и думать о возможном, рассуждать о том, «что будет, если...».

Итак, согласно теории Ж. Пиаже, основными достижениями интеллектуального развития подростка, являются: умение обобщать и абстрагировать, умение решать достаточно сложные задачи, не опираясь на непосредственно воспринимаемые факты, логическое мышление, умение устанавливать причинно-следственные связи,

гипотетико-дедуктивное мышление, умение возвращаться к началу своих рассуждений, критически анализировать ход своих рассуждений [1].

В подростковом возрасте память перестраивается: развивается логическая память, а также произвольный и опосредованный вид памяти. Развитие памяти характеризуется ее усложнением и увеличением объема. Подросток переходит на более высокий уровень запоминания информации: понимает, запоминает, воспроизводит основной смысл прочитанного. Реконструкция памяти подростка заключается не только в переходе механической памяти в семантическую, но и в реконструкции самой семантической памяти, которая становится более опосредованной. Это изменение напрямую связано с развитием мышления, что приводит к значительному увеличению семантической памяти, количественному увеличению памяти и повышению общей продуктивности памяти в целом. Подросткам становится более доступным запоминание абстрактного материала. Речь играет важную роль в опосредовании памяти, и это увеличивает вербальную память. Изменяется также процесс припоминания, в котором сочетаются процессы памяти и умозаключения. Процессы запоминания у подростков сводятся к мышлению, установлению логических связей внутри материала, запоминание в свою очередь заключается в восстановлении материала из этих связей. Из-за частого практического использования логической памяти развитие механической памяти замедляется. Л.С. Выготский указывал, что у детей младшего школьного возраста мышление работает через память, основанную на конкретных примерах, в то время как у подростков память работает через мышление, то есть запоминание на основе мышления. Запоминание через постоянное повторение также становится непродуктивным.

Воображение имеет большое значение в подростковом возрасте, так как огромное количество материала усваивается благодаря этому компоненту познавательной сферы подростка. Она характеризуется сочетанием двух высших психических функций - воображения и мышления, что приводит к способности оперировать смыслами, значениями языка и математическими знаками (Л. С. Выготский) [3]. В некоторых ситуациях необходимо детализировать образы, создаваемые словесным описанием, литературными произведениями, историко-географическими описаниями, содержанием математических и физических задач и т. д. В подростковом возрасте воображение очень активно участвует в процессе познания, благодаря которому происходит усвоение знаний. Кроме того, интеграция воображения с теоретическим мышлением дает толчок к творчеству.

Речь является средством выражения мыслей и в процессе своего развития становится основным механизмом человеческого мышления. Абстрактное мышление невозможно без речевой деятельности. В подростковом возрасте активно развиваются чтение, монолог и письменная речь. Развитие речи связано с учебным материалом, который включает в себя большое количество новых терминов и понятий, что обогащает словарный запас. Однако понимание речи опережает устную и письменную речь. (Д. Б. Эльконин) [4].

Внимание постепенно начинает согласовываться с другими когнитивными процессами. Развитие внимания у подростков связано с потребностью в концентрации (особенность учебного материала). Показателем развития внимания можно считать умение удерживать его на материале длительное время, умение мысленно заниматься рассуждениями. Внимание приобретает характер организованного, регулируемого и контролируемого процесса.

Усиливается такое свойство внимания, как распределяемость, благодаря которому подросток может контролировать, контролировать сразу несколько случаев одновременно.

Когнитивная сфера подростка характеризуется интеллектуализацией психических процессов.

Интеллектуальное развитие подростков достигает высокого теоретического уровня, но оно все еще остается в зоне непосредственного развития, зависит от помощи и требований учителя, от активности подростка в усвоении образцов научного знания.

Современные подростковые увлечения невозможно представить вне компьютерных игр, социальных сетей, различных чатов и форумов.

Подростки задают тон в технологическом прогрессе как основные потребители новых продуктов. Уровень овладения компьютерными технологиями возрастает с каждым поколением тинейджеров, что, с одной стороны, стимулирует новые программные разработки, с другой – создает напряжение для родителей, педагогов, которые обеспокоены возможным негативным влиянием видеоигр, интернет-коммуникаций, информационного пространства на интеллектуальное, эмоциональное и коммуникативное развитие подростков.

Данные о влиянии компьютерных технологий на психику подростков демонстрируют разнонаправленное воздействие: как положительное, так и отрицательное. Основные изменения касаются процессов восприятия и мышления, формирования преимущественной ориентации на визуальные информационные каналы и развития так называемого клипового мышления, которое имеет ряд преимуществ и ограничений.

Клиповое мышление – это преимущественная ориентация на зрительно-образную информацию с высокой скоростью обработки зрительных образов и формированием фрагментарных, узкоспециализированных блоков информации, не связанных причинно-следственными связями.

Преимущества компьютерной техники: возможность одновременного выполнения различных действий, многозадачность, защита от информационных перегрузок, скорость обработки информации. К ограничениям относят сложность восприятия однородной информации, узость, конкретность знаний.

Среди положительных эффектов цифровых технологий на мышление и когнитивное развитие в целом можно выделить способность к многозадачности, высокую скорость когнитивных реакций, а также способность защитить себя от информационной перегрузки. Во многом основной источник стресса (информационная перегрузка) был преодолен современными подростками. К положительным достижениям относятся также повышение невербального интеллекта, специфическая концентрация внимания и повышение его устойчивости. Подростки, которые посвящают компьютеру лишь определенную часть своего свободного времени, демонстрируют успеваемость на том же уровне, что и неигровые подростки, а иногда и выше. Конечно, если подросток будет проводить за компьютером по 10 часов в день, то ухудшится не только его школьная успеваемость, но и соматическое здоровье. При умеренном интересе к компьютерам интеллектуальное развитие подростков не страдает. Видеоигры требуют готовности исследовать, проверять поведение, они ориентированы на индуктивное мышление, которого так не хватает в школьном дедуктивном обучении.

Компьютерные игры, по мнению зарубежных психологов, также способствуют развитию интуитивного мышления, способности находить решения методом проб и ошибок, способности взаимодействовать с информацией в ситуации неопределенности. На фоне непрерывных изменений в современном обществе возможностей для выявления универсальных поведенческих стратегий становится все меньше, а старые ориентиры исчезают. Подростки учатся жить в мире, где им часто приходится действовать наугад, как в компьютерной игре, где поначалу неизвестно, какая из стратегий принесет удачу, но активный метод проб и ошибок перспективен.

Французские психологи, анализируя развитие мышления у подростков под влиянием взаимодействия с компьютером, считают, что у таких подростков есть явное преимущество. Пластичность развивающегося мозга позволяет молодым людям формировать не только традиционные, но и оригинальные модели мышления. Главное достижение-фундаментальная готовность к освоению новых когнитивных моделей. Подростки, активно использующие поисковые системы, способны просеивать информацию, анализировать ее и принимать решения быстрее, чем их сверстники, не пользующиеся компьютерами. Навыки поиска необходимой информации в гипертексте формируют готовность рассматривать различные точки зрения и противоречивую информацию, что, в свою очередь, способствует личностному росту, формированию многомерной картины мира и сопротивлению тоталитарным влияниям. Освоение компьютера способствует регуляции собственной деятельности подростков по аналогии с эффективностью и точностью компьютерных программ, повышению самостоятельности и самостоятельности.

Интернет предоставляет подросткам доступ к широкому спектру информации, зачастую недоступной в обычных формах. Интернет-это возможность получить конфиденциальную, бесстрашно точную, открытую информацию по вопросам, волнующим тысячи подростков, вступивших в период полового созревания. И это только один аспект информационного пространства Интернета.

В то же время существуют очевидные недостатки клипового мышления и влияния цифровых технологий в целом. Для интеллекта, функционирующего преимущественно в цифровом пространстве, характерно снижение способности к анализу, построению системной логики причинно-следственных связей. Знание оказывается фрагментарным и весьма специфичным. Утрачивается существенная характеристика мышления взрослого – его протяженность, а также способность воспринимать длинные, линейные последовательности и однородную, однообразную информацию, например, книжный текст. Соответственно, возникают трудности с обработкой символической информации, которая является максимально абстрактной, оторванной от образа. Анализируя технократическое мышление, В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов отмечают, что «для него существенен примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реалиями современного мира, техники над человеком и его ценностями» [5].

Подытоживая вышесказанное, отметим значимость развития познавательной сферы современных подростков, специфику которого мы определяем в изменяющихся требованиях к мышлению и восприятию со стороны цифровых технологий. Качественное изменение мышления – это объективная реальность, возникающая в ответ на более быстрый темп жизни, увеличение количества и разнообразия информации в окружающей среде, возможность, благодаря современным технологиям, одновременного выполнения различных задач.

Особенности развития познавательных процессов подростков в условиях компьютерных технологий, по нашему мнению, должны включать ориентацию на расширение способностей восприятия, разработку и реализацию программы развития познавательных процессов в условиях компьютерных технологий. Целью программы является развитие познавательных процессов и мыслительных операций подростков, развитие творческого воображения, внимания, памяти.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пиаже Ж. Избранные психологические произведения// - М.,1986.,//Теория Пиаже. История зарубежной психологии// - М., 1986

2. Филип Райс, Ким Долджин «Психология подросткового и юношеского возраста» 12-е издание, Питер, 2010//Райс Ф., Долджин К., «Психология подросткового и юношеского возраста» 12-е издание, Питер, 2010.
3. Выготский, Л. С. Детская психология. Собрание сочинений в 6 томах. Том 4 / Л.С. Выготский. - М.: Говорящая книга, 2012.
4. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1989.
5. В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. «Человек развивающийся. Очерки российской психологии». – М.: Тривола, 1994. – 304с./ Зинченко В.П., Моргунов Е.Б., – М.: Тривола, 1994. – 304с.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE SPHERE OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF COMPUTER TECHNOLOGY

Annotation. This paper deals with the problem of the influence of computer technologies on the cognitive sphere of adolescents. At the same time, computer technologies are both a means of cognition of the surrounding world, and a tool for influencing a person, including his cognitive abilities (memory, attention, thinking). The problem of development of the cognitive sphere of adolescents in terms of computer technology requires a search for new theory and practice of education, new approaches to the formation of cognitive interest of students according to their individual abilities.

Keywords: cognitive sphere, teenager, computer technology, thinking, memory.

Lyakh M. Ya

Scientific supervisor: Maksimenko E. G., Associate Professor

State Educational Institution of Higher Professional Education «Donetsk National University»

E-mail: sahalyah@mail.ru

УДК 82-193:801.81

ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В СКАЗАХ П.П. БАЖОВА

Маковецкая Д. Ю.

*Научный руководитель: Шепелева О.А., старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе рассматриваются основные демонологические образы сказов П.П. Бажова. Особое внимание уделяется женским образам: описывается их облик, основные функции и взаимодействие с миром людей.

Ключевые слова: Урал, Бажов, демонология, сказ, образ.

Как мы отмечали ранее, сказ – это произведение устного народного творчества, которое сложилось в рабочей среде, повествует о достоверных фактах своего времени и строится в форме монолога с присущими ему чертами просторечия и языковой среды, в которой он зарождался, но широкого народного хождения не получает. В каждой сказовой традиции существуют узко локализованные образы, т. е. образы, которые не встречаются за пределами какой-либо сказовой традиции.

Система образов в сказах П.П. Бажова представлена тремя классами:

- 1) образы уральских людей;
- 2) образы «чужих»;
- 3) образы «тайной силы».

Два класса между собой противопоставлены, третий стоит особняком, его мы и рассмотрим.

Фантастика, так называемая «тайная сила» глубоко народна по истокам. Фантастические образы многочисленны. Все они прочно связаны с уральской природой, с условиями труда и быта уральских рабочих. Сам П.П. Бажов неоднократно подчеркивал, что мифологическая суть его сказов полностью восходит к народным представлениям. Как отмечает исследовательница В.С. Безрукова «Тайная сила» может быть представлена: 1) человеческими или зооморфными образами (Хозяйка Медной горы, Великий Полоз, Огневушка-Поскакушка, девка Азовка, Голубая змейка, бабка Синюшка); 2) в виде волшебных животных (козлик Серебряное копытце, чудесные Лебеди, дедко Филин, лисичка – сваха, ящерки, Земляная кошка); 3) в образе волшебных предметов (каменные губы, рудяные денежки, стеклянная пуговка, малахитовая шкатулка, самодействующая старательская лопатка); 4) в виде несуществующих камней (терпеливый камень, золотоцветень, камень пятигранный). Особое внимание автор уделяет особям женского пола. Исследовательница Е.Е. Левкиевская отмечает, что женские образы уходят в эпоху культа Матери-земли и различных женских божеств.

Предания о горе Азов связаны с образом девки Азовки. П.П. Бажов соотносит данный образ со «старыми людьми» Урала, покинувших места под натиском разведывательных экспедиций, в образе старых людей явно прослеживаются черты «чуди белоглазой».

Девка Азовка в преданиях упоминается как девка «красоты писаной», в привычном фольклорном обороте. П.П. Бажов разворачивает ее описание: «Тут еще девка случилась, ихнего старшины дочь. Смелая такая, расторопная, хоть штаны на такую надевай. И красивая-страсть. Глаза, как угольки, щеки, как розан расцвел, коса до пяток и вся протча в полном аккурате. Лучше нельзя. Плясать первая мастерица, а ежели песню заведет с переливами, ну... Одним словом, любота. Одно плохо, – сильно большая была. Прямо сказать, великанша. И как раз девка на выданье. Восемнадцатый год доходил» [2, с. 308].

Аномальность роста и то, что девушка не старилась, подтверждают надприродность данного образа.

Хозяйка Горы – наиболее противоречивый образ ввиду позднего своего формирования, что повлекло за собой наслоение социально-нравственного контекста. Это породило двойственность образа, который начинается с внешности, а заканчивается функциями. Путь в ее царство проходит через каменный лес. Быстрому проникновению в гору способствует состояние сна, так знакомятся с Хозяйкой Степан («Медной горы Хозяйка»), Андрюха («Две ящерки»). Пройдя через лес, герои оказываются перед камнем, за которым находится лестница, ведущая к дверям: «Двери створные каменные, все узорами изукрашенные, а вправо-то однополотная дверочка» [2, с. 118]. Помимо стандартных указаний на роскошь, П.П. Бажов разворачивает и детализирует описание владений Хозяйки, показывает нам сторону ее чисто русского быта, чего, собственно, не наблюдается в фольклоре.

Хозяйка Медной горы предстает в разных обликах. То она прекрасная девушка, непохожая на земных. Она способна разговаривать на человеческом языке, но речь ее особенна.

Беспокойство, суетливость описываются как отклонение от нормы поведения и тем самым выдают «чужость» образа. «Необычная вертлявость, невразумительное лопотанье, странный смех напоминают импульсивную подвижность полудницы, дедушки-буканушки, кикиморы и прочей неведомой и нечистой силы из народной демонологии. Эти качества органичны для Хозяйки, делают ее загадочной и довольно опасной» [1, с. 52].

Мысль о демонической сущности Хозяйки подтверждается и цветовыми значениями в сказках: ее любимый цвет – зеленый, холодный оттенок которого символизирует смерть.

Хозяйка не только хранительница богатств, но и хранительница тайны красоты, секрета подлинного мастерства, той самой «силы камня».

У П. П. Бажова Малахитница ведет себя как сказочная царевна, принцесса, которая ищет себе жениха. При этом она капризна и своевольна, придумывая им задания, которые те должны выполнить.

Хозяйка – самый колоритный и мощный женский образ в сказах. Женщина возглавляет «пантеон» уральских тайных сил, помогает или препятствует действиям героев-мужчин, забирает в свой мир отдельных мастеров. Она способна испытывать любовь и ревность, жалость и сочувствие.

Образ бабки Синюшки разработан П.П. Бажовым в духе фольклорной традиции, а сюжет сказа «Синюшкин колодец» – собственный. Бабка Синюшка обитает в окрестностях Зюзельского месторождения. Над ее волшебным колодцем, в котором она обитает, клубится синий туман, отсюда ее имя.

Писатель говорил, что слышанные им когда-то сюжеты про Синюшку очень отличаются от написанного им. «По правде сказать, сказка про синий туман не так говорится. Старатели, как солдаты, женщин подолгу не видят. И в сказах, понятно, они обязательно приплетут женщину. На этом и бабка Синюшка была построена: парень, девка и все такое <...> Я по другому направлению пошел» [3, с. 184-185]. Отталкиваясь от народных сюжетов о Синюшке, П.П. Бажов создал сказ о выборе жизненного пути молодого рабочего Ильи.

В обычной ситуации, когда молодой парень остается сиротой возникает завязка сюжета: бабка Лукерья, последняя, кого хоронил Илья, дает ему предсмертный наказ: не лениться работать, не печалиться и не держать в голове плохих мыслей о богатстве, так как честным трудом богатства не заработаешь. Но Илья затронул тему земельного богатства, и бабка сказала о Синюшке, которая может своими руками обогатить человека, но только честного да простого. Таким образом, Илье было предложено два пути. Илья выбрал второй путь, когда случайно забрел на Зюзельское болотце. Пройдя три испытания Синюшки, Илья был вознагражден истинным богатством – тем, что Синюшка сама из своих рук подает, обернувшись «красной девкой».

После первой встречи Илья думает о ней не только как о хранительнице земного клада, но и как о желанной девушке. Мотив возможной невесты очерчивается ярче. При третьей встрече парень получает богатство из рук Синюшки и видит ее в образе молодой девушки, которая впоследствии исчезает.

Выдержав три испытания, получив богатство, выйдя на волю и обзаведясь домом, Илья не имеет счастья, потому что «та девчонка из памяти не выходит».

В финале Илья находится на грани реального и чудесного, и до конца предпочтение не отдается ни одному варианту. Во время последней встречи Синюшка оборачивается простой поселковой девушкой, которую далее читатель соотносит с мраморской девушкой. Сама Синюшка тоже симпатизирует парню. Он в свою очередь из-за любовной муки решает утопиться в том же Зюзельском болотце, где обитает Синюшка. Именно в этот момент он встречает девушку, абсолютно похожую на Синюшку и связывает с ней свою судьбу.

Дальнейшее развитие его судьбы тоже можно читать двояко: он недолго был счастлив: девушка была чахоточной и рано умерла, а он следом за ней; либо же можно истолковать с точки зрения обреченности того человека, который контактировал с тайной силой. Такой человек получает право на обладание земельными богатствами, но лишается душевной гармонии и счастья.

Фантастический образ, встречающийся в местном фольклоре, предстает в виде «девки Поскакушки», в сказе П.П. Бажова – в виде маленькой, очень подвижной девочки. Сюжет сказа П.П. Бажова связан с возникновением Поскакушкинского прииска на реке Поскакухе. Имя персонажа обусловлено этими названиями. В имени Поскакушки

отражаются ее характерные черты, такие, как импульсивность, танец, верчение. Первая часть имени говорит о ее связи с золотом: она появляется в огне, в центре костра, пляшет по углям, при ее появлении наступает жара. Все это говорит об огненной сущности данного персонажа. Зона ее действия – только названный прииск, а распоряжается она золотом, только залегающим «редькой». Такое золото по преданию, изложенному рассказчиком в сказе, «не сильное, зато грудное, и не пластом лежит, а вроде редьки посажено. Сверху пошире круг, а дальше все меньше да меньше и на нет сойдет» [2, с. 228].

Подытоживая наши наблюдения за отношениями тайной силы и человека, мы можем сказать, что фантастические существа имеют преимущественно женский облик: девка Азовка, бабка Синюшка, Хозяйка Медной горы, Огневушка-Поскакушка, Золотой Волос.

Представительницы тайной силы воспринимаются мужчинами, главными героями сказов, неоднозначно. Встреча с тайной силой нежелательна, но способность тайной силы приобретать человеческий облик заставляет мужчин воспринимать их как женщин. Контакт с тайной силой всегда накладывает отпечаток на человека.

Тайная сила имеет узколокальный характер места обитания и разные функции: она владеет, хранит, оберегает богатства, но также может помогать или наказывать людей, вмешиваться в их жизнь. Фантастические персонажи могут обладать изоморфизмом либо же зооморфизмом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бажов П.П. Сочинения: в 3 т. [под общ. ред. В.А. Бажовой, А.А. Суркова, Е.А. Пермяка; примеч. Л. И. Скорино]. - М. : Гос. изд-во худ. лит., 1952. - Т. 1: - 1952. – 328 с.
2. Блажес В.В. П.П. Бажов и рабочий фольклор [учеб. пособие по спецкурсу для студ. филол. фак.] / В.В. Блажес. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1982. - 104 с.
3. Бирюков В.П. Урал в его живом слове. Дореволюционный фольклор на Урале. – Свердловск: Свердловское кн. изд-во, 1953. - 292 с.
4. Блинова Е.М. Тайные сказы рабочих Урала. – М.: Советский писатель, 1941. - 170 с.
5. Безрукова В.С. Хозяйка медной горы // Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). - Екатеринбург: УГППУ, 2000.
6. Левкиевская Е.Е. Гора // Славянские древности: Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под общ. ред. Н.И. Толстого; Институт славяноведения РАН. - М. : Межд. отношения, 1995. - Т. 1: А (Август) - Г (Гусь). - С. 520-521.
7. Жердев Д. Поэтика сказов Бажова [Электрон. ресурс]. - Режим доступа: http://mith.ru/alb/lib/bazov/mim2_1.htm
8. Предания реки Чусовой / сост. В. П. Кругляшова; Урал. гос. ун-т. - Свердловск, 1961. - 97 с.
9. Филатова А.И. «Малахитовая шкатулка» Бажова в современном прочтении // Русская литература. - 1999. - № 3. - С. 238-241.
10. Швабауэр Н.А. Типология фантастических персонажей в фольклоре горнорабочих Западной Европы и России : Диссертация / науч. рук. В. В. Блажес. - 2002. - 155 с.
11. Tsyhan V. «Фольклорные образы в сказах Бажова» / Katedra slovanských jazyků a literatur Oddělení ruského jazyka a literatury Pedagogická fakulta, Jihočeské univerzity, České Budějovice. - 2018. - 41 с.

FEMALE CHARACTERS IN THE FAIRY TALES OF P. P. BAZHOV

Annotation. This work examines the main demonological images of PP Bazhov's tales. Particular attention is paid to female images: their appearance, basic functions and interaction with the human world are described.

Key words: Ural, Bazhov, demonology, skaz, image.

Makovetskaya D. U.

Scientific adviser - Shepeleva O.A., senior lecturer

Donetsk National University

E-mail: daria.makovetskaja7@gmail.com

СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ СЕМАНТИКИ МОДАЛЬНОСТИ В ЯЗЫКЕ

Макогон А.Н.

*Научный руководитель: Зенина А.В. канд. филол. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье объектом анализа является категория модальности и ее средства реализации на морфологическом и синтаксическом уровнях. Исследованы базовые средства реализации модальности на уровне синтаксиса – вводные слова и вставленные конструкции, их разряды по значению.

Ключевые слова: вводные слова, вставные конструкции, модальность, объективная модальность, субъективная модальность.

Вступление. Понятие модальности включает различные языковые явления, грамматически, интонационно и лексически выражающие отношение говорящего к действительности или к тому, что сообщается. Специфика модальности заключается в том, что модальные значения не всегда представлены маркерами, принадлежащими к одному уровню языка, а, значит, выражается с помощью средств, описываемых в морфологии, синтаксисе, фонетике, лингвистике текста. Особое место в живой разговорной речи отведено вводным словам как средствам реализации модальности – они придают всему высказыванию или отдельным его компонентам различных смысловых оттенков и могут выражать дополнительные сообщения, уточнения.

Изучением способов выражения категории модальности занимались многие лингвисты. В. В. Виноградов, основоположник теории модальности, рассматривал модальность как субъективно-объективную категорию и неотъемлемую часть предложения. Категориальные аспекты модальности также затрагивались в исследованиях Г.А. Золотовой, И.Б. Хлебниковой. Так, Т.В. Романова изучала корреляцию категорий модальности – оценки – эмоциональности [1].

Частные способы реализации модальности Л. С. Ермолаевой (внешняя и внутренняя модальность), Е.В. Петрухиной (типы модальных значений глагольных форм будущего времени в русском языке) [2]. Е.З. Киреевой (концепция субъективной модальности) [3]. А.В. Монастырецкая исследовала лингвокреативный потенциал ирреально-модальных форм.

Целью статьи является рассмотрение основных средств реализации модальности на различных языковых уровнях. Поставленная цель предусматривает решение следующих задач: 1) установить специфику выражения модальности на морфологическом и синтаксическом уровнях; 2) выделить категории вводных слов, выражающие субъективную модальность.

Основная часть. Проблема определения модальности с разных научных позиций заключается в сложности исследуемого понятия. В отечественном языкознании концепция модальности впервые была сформулирована и изложена в отношении современного русского языка академиком В.В. Виноградовым. Лингвист считает, что в категорию модальности следует относить «любое целостное выражение мысли, чувства, побуждения, отражая действительность в той или иной форме высказывания, облекается в одну из существующих в данной системе языка интонационных схем предложений и выражающих одно из тех синтаксических значений, которые в своей совокупности образуют категорию модальности» [4, с. 55].

Наибольшую популярность в настоящее время имеет функционально-семантический подход к описанию категории модальности, основанный на семантическом принципе выделения языковых категорий и разноуровневости средств их выражения. При определении семантического объема категории модальности

представляется более обоснованной точка зрения Е.И. Беляевой, ограничивающая модальность тремя типами отношений: отношением содержания высказывания к действительности в плане реальности / ирреальности, включая волеизъявление; отношением говорящего к высказыванию в плане оценки его достоверности / недостоверности и отношением между объектом действительности и его признаком в плане возможности, необходимости, желательности. В понимании лингвиста, «модальность – это языковая категория, выражающая оценку говорящим способа существования связи между объектом действительности и его признаком, а также степень познанный или желательности этой связи говорящим» [5, с. 74].

Каждое предложение содержит в себе указание на отношение к действительности. Любая целостная передача мысли, чувства, побуждения, отражая действительность в той или иной форме высказывания, выражает одно из тех синтаксических значений, которые в своей совокупности образуют категорию модальности. Следовательно, понятие модальности неотделимо от высказывания и реализуется в языке и речи комплексно.

Морфологические способы выражения модальных отношений включают формы времени и наклонения глагола [4]:

- с формами изъявительного наклонения связаны граммемы отрицательного наклонения, вопросительного и восклицательного наклонений, которые отличаются лишь вторичными семантико-синтаксическими и интонационными средствами (*Треба ж було мені туди йти!; В кімнаті холодно, правда?*);
- оттенки вероятности, потенциальности действия, субъективной готовности к действию также связаны с формами изъявительного наклонения (в форме будущего времени) (*Якщо піде дощ, ми залишимося вдома*);
- формы глагола настоящего и будущего времени первого лица вместе с особой экспрессивно-волевой интонацией служат для выражения категорического желания, требования, намерения или приглашения (*Вимагаю проведення експертизи*);
- формы второго лица единственного и множественного числа будущего времени с экспрессивной интонацией используются для выражения приказа, который не допускает возражений или отказа (*Негайно звільніть приміщення!; Ти звідси йдеш!*).

Модальные значения, выраженные синтетическими и аналитическими формами наклонения глагола, а также соответствующими связанными комбинациями слов, четко очерчены и более интеллектуализированные, чем модальные оттенки, созданные только с помощью интонации. В то же время эти значения модальных форм глагола отличаются: они, как правило, менее экспрессивны, чем модальные значения, возникающие вследствие интонационных различий.

Добавление частиц, как и наречий, значительно расширяет модальные функции форм изъявительного наклонения. Частицы как модальные модификаторы предикативного признака, квалификаторы общей модальной рамки предложения и актуализаторы определенных компонентов высказывания активно участвуют в выражении категории субъективной модальности. Предикативная модальность сочетает в себе объективную и субъективную разновидности [3]. Объективная модальность связана с наклонением, делится на:

- условную (выражается с помощью частиц *бы / б*): *Коли б мати розповіла нам усю правду, ми б зараз не шукали виправдання для брата.*
- желательную (передается в инфинитивных и других предложениях с помощью частиц *бы / б*): *Мені б хотілося зробити особливі подарунки для кожного вчителя, бо дійсно вони гідні уваги.*
- побудительную (в передаче которой активное участие принимают частицы *пусть / пускай*): *Нехай тепер вона відчує себе на моєму місці, тоді й поговоримо!*

Частицы *не, ни*, участвуя в создании объективной предикативной модальности, служат средствами выражения полного или частичного отрицания. При предикате

указанные маркеры выражают полное отрицание, при других членах предложения – частичное отрицание. Например: *Вона все слухала й слухала її пісні, все ніяк не могла наслухатися, намиливатися. Я все стерплю і ні слова він від мене не почує!* Так называемые «модальные» частицы, осложняющие предикат или главный член односоставного предложения, выступают основным средством выражения субъективной предикативной модальности.

На уровне синтаксиса следует говорить о наличии в предложении вводных слов и вставных элементов разной структуры. Грамматически такие осложняющие компоненты не вступают ни в один из типов синтаксической связи с другими словами, характеризуются относительной обособленностью и интонацией, на письме передается с помощью знаков препинания – запятая, тире, скобки [6]. Вставные конструкции (слова, словосочетания, предложения) передают объективную модальность, вводные элементы – субъективную [7], в целом придают всему предложению или отдельным его членам различных смысловых оттенков, выражают дополнительные сообщения, уточнения.

Б.М. Кулик относительно дифференциации вводных и вставных единиц отмечает следующее: «В отличие от вводных слов, словосочетаний и предложений, выражающих субъективное отношение говорящего, к высказанной им мысли, вставные слова, словосочетания и предложения выражают такие дополнительные сообщения или попутные ассоциативные замечания, которые дополняют, уточняют, развивают содержание высказывания, указывая на какие-то детали или новые факты, которые не были предусмотрены в первый момент формирования мысли» [8, с. 180].

Лингвисты сходятся во мнении, что вставные конструкции могут выступать в роли объяснения, замечания к содержанию предложения, по этой причине они нацелены на конкретизацию характеристики, дополнения к сказанному и считаются верным средством подчеркивания различных частей выражения: *Як тільки заплющую очі – кімната (вона тільки що стала моєю) раптом щезає* (М. Коцюбинський). Такие конструкции считаются второстепенными примечаниями, высказываниями, оценками, проявлениями отношения к явлениям. В связи с экспрессивным наполнением они часто формируют чувство неожиданности, спонтанности: *Раптом з даліни / Почувся – ніби уявився – / Глибокий звук* (М. Рильський).

Кроме того, существует мнение об отсутствии необходимости выделения вставных единиц, поскольку они не отличаются от вводных единиц практически никакими смысловыми функциями, выражениями и синтаксическими формами [9].

Таким образом, вводными компонентами, выражающими субъективную модальность, выступают слова, словосочетания и, по большей части, простые предложения; вставные конструкции – выразители объективной модальности, представленные различными видами предложений, словосочетаний, отдельными словами.

По значению выделяют следующие категории вводных конструкций [8, с. 177]:

1) вводные конструкции, которые представляют эмоциональную оценку сообщаемых явлений действительности со стороны того, кто их воспринимает: *Але, на жаль, наразі ці питання залишаються поки що відкритими; Щоправда, речники наголошують про плани відновити перевезення на маршруті, починаючи з 1 травня.*

2) вводные конструкции, определяющие языковую экспрессию, эмоциональный тон речи: *Власне кажучи, рівень сервісу «АВТОЛЮКСУ» підтягнеться під європейські стандарти, за якими працює ECOLINES;*

3) вводные конструкции, определяющие уровень уверенности говорящего в сказанном:

а) достоверность, несомненность того, о чем говорится в предложении или в его отдельной части, а также полное соответствие с фактами действительности или уверенность в истинности осуществляемого факта: *Зрозуміло, таку ймовірність*

відкидати не можна, проте суттєво на ринок вона не вплине; Без сумніву, Кривий Ріг має всі шанси стати лідером цього напрямку та прикладом для наслідування тощо;

б) несоответствие, неуверенность: *Це питання в аеропорту є, мабуть, найважливішим; І, здається, нас запам'ятали тощо;*

4) вводные конструкции, которые выделяют, подчеркивают определенную количественную или качественную сторону того или иного предмета (действия или явления), о котором говорится в предложении: *Складовою цих підсумків є й різноманітні оцінки транспортних, зокрема, авіаційних компаній;*

5) вводные конструкции, обозначающие ссылки на что-то привычное, традиционное: *Підключення ж до мереж місцевих мобільних операторів, як правило, пов'язане з певними клопатами; Ми, як і раніше, продовжимо віддано підтримувати наших агентів, щоб забезпечити стійке зростання доходів у 2017 році тощо;*

б) вводные конструкции, маркирующие взаимоотношения отдельных мыслей, указывающие на связь сказанного с предыдущим контекстом. Среди них особое место занимают однородные группы с такими значениями:

а) слова и словосочетания, указывающие на дальнейшее разъяснение или пример: *Іншими словами, кожний учасник ринку мусить в тій чи іншій формі брати участь у гарантійних чи страхових програмах; Так, наприклад, авіакомпанія може виділити мінімум 3 сегменти споживачів;*

б) со значением противопоставления (*Однак, якщо бути об'єктивним, то різке збільшення туристичного потоку до нас із цих регіонів найближчим часом украй малоімовірне; Навпаки, у туристів завжди підігріватиметься інтерес до того, що не можуть побачити усі, або можуть, та лише протягом окремого часу*) и присоединения (*До речі, є пісні українською мовою про Дунай, яким по 100, 300 і навіть 500 років!;*

в) слова, обозначающие порядок хода мыслей с учетом степени их важности: *Це, по-перше, збільшує навантаження на митницю, по-друге, збільшує ризик помилок у сортуванні багажу, його втрати; Нарешті, реальні зміни сталися й у галузі пасажирських перевезень;*

г) слова с указанием на дальнейшее заключение или обобщение: *Отже, пасажирів можуть скористатися спецпропозицією та отримати один з двох видів пакетів; В останній день не виходили чи робили це мінімально – значить, цей день дійсно є неефективним;*

7) вводные конструкции, обращенные к собеседнику для активизации его внимания, вызова желаемой реакции относительно сказанного: *А, уявіть, великий гравець в сегменті b2c раптом усвідомлює, що обсяг продажів зменшується; Звернімо увагу читачів УТ, що станом на 3 липня на сайті залізничної компанії PKP Intercity можливість оформлення квитків онлайн на український потяг №705/706 відсутня;*

8) вводные конструкции, указывающие на источник сообщения, выраженного целым предложением или его отдельным составляющим: *На мою думку, перспектива росту в'їзного туризму є досить відчутною; З нашої точки зору, наявних потягів недостатньо для задоволення логістичних питань – ані кількісно, ані якісно; Хоча в цілому, на мій погляд, у світі мають здійснитися глобальні суспільні зміни; За словами голови Гомельського обласного виконавчого комітету Республіки Білорусь Володимира Дворніка, цей маршрут особливо витребуваний у мешканців не тільки його області, а й сусідніх з нею регіонів держави та ін.*

В группу вводных элементов со значением следствия относятся *следовательно* (укр. *отже*), *таким образом* (укр. *таким чином*), которые употребляются в начале предложения и содержат вывод из предыдущего. *Итак* (укр. *отже*) – один из организующих элементов традиционного рассказа, характерен для публицистических текстов, что можно объяснить склонностью авторов к подведению промежуточных итогов.

Применение слов *во-первых* (укр. *по-перше*), *во-вторых* (укр. *по-друге*) устанавливает порядок мыслей, а также и связь между ними. Элементы *впрочем* (укр. *утім*), *однако* (укр. *однак*), *наоборот* (укр. *навпаки*) используются со значением «в противоположность сказанному или ожидаемому».

Компоненты *кроме того* (укр. *крім того*), *кстати* (укр. *до речі*), *наконец* (укр. *нареши́ті*) свидетельствует о том, что текст нацелен на сообщение новой информации, не связанной с предыдущей, детали которой остаются неизвестными.

Употребление вводных слов, указывающих на источник сообщения, служит для подкрепления изложенной мысли. Большое количество таких конструкций указывает на то, что авторы нуждались в дополнительных источниках подтверждения тех или иных суждений, что характерно для публицистического стиля.

Выводы. Итак, семантика модальности на всех уровнях языка выражается с помощью различных средств, относящихся к грамматическому строю, среди которых выделяются формы времени и наклонения глагола, вводные слова, частицы, междометия. Вводные слова и вставные конструкции играют особую роль в выражении модальности, они, не являясь членами предложения, придают высказыванию различные смысловые оттенки. Перспективы дальнейших исследований заключаются в установлении структурно-функциональной иерархии модальных значений в языке и тексте, определении характера их соотносительности с эмоционально-оценочными значениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Романова Т.В. Модальность. Оценка. Эмоциональность: Монография. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. – 309 с.
2. Петрухина Е.В., Чжухонг Ли Модальность глагольных форм будущего времени в русском языке // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2015. – № 4. – С. 72-86.
3. Киреева Е.З. К вопросу о содержании и границах субъективной модальности // Вестник Ивановского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2020. – Вып. 2. – С. 22-27.
4. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Виноградов В. В. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – С. 53-87.
5. Беляева Е.И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 180 с.
6. Плющ М.Я. Сучасна українська літературна мова: підручник. – К.: Вища школа, 2009. – 430 с.
7. Слинко І.І., Гуйванюк Н.В., Кобилянська М.Ф. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання : навч. посібник. – К. : Вища школа, 1994. – 670 с.
8. Кулик Б.М. Курс сучасної української літературної мови. II частина. – К.: Радянська школа, 1961. – 284 с.
9. Шульжук К.Ф. Синтаксис української мови: підручник. – К.: Академія, 2010. – 408 с.

MEANS OF IMPLEMENTING THE SEMANTICS OF MODALITY IN THE LANGUAGE

Annotation. In the article, the object of analysis is the category of modality and its means of implementation at the morphological and syntactic levels. One of the important means of modality realization at the syntax level is investigated – introductory words and inserted constructions, their categories by meaning.

Keywords: modality, objective modality, subjective modality, introductory words, plug-in constructions.

Makogon A.N.

Scientific adviser: Zenina A.V., Cand. Sc. (Philology), associate professor

Donetsk National University

E-mail: anastas.makogon@yandex.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОМАТИЧЕСКОГО И АНТРОПОМОРФНОГО КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

(на материале публицистики А. Проханова)

Менякина А. А.

*Научный руководитель: Ярошенко Н. А., канд. филол. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей взаимодействия соматического и антропоморфного культурных кодов в такой понятийной сфере, как «социум» и в частности в рамках подсистемы «Политика». Рассматриваются и анализируются структурно-семантические и функциональные особенности соматических и антропоморфных метафорических моделей в книге А. Проханова «Слово к народу» и в статьях из газеты «Завтра» за 2018–2019 годы. На основе сопоставительного анализа осуществлена фреймо-слотовая классификация. При анализе фактического материала было выявлено, что соматический код тесно связан со всеми кодами и в первую очередь с антропоморфным кодом, что свидетельствует о системном характере метафорической картины мира.

Ключевые слова: метафора, когнитивная лингвистика, политический дискурс, антропоморфный код, соматический код.

В последнее время в лингвофилософии и лингвокультурологии происходит активный переход от рассмотрения языка как независимой, самостоятельной системы к описанию взаимозависимости его от человека. Так, лингвистическая наука оказывается введенной в новую исследовательскую парадигму – антропоцентрическую.

В данной ситуации важная роль принадлежит метафоре. Дж. Лакофф и М. Джонсон, рассматривая метафору как когнитивный механизм, отмечают, что «метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении, и в действии. <...> Метафоры как языковые выражения становятся возможны именно потому, что существуют в понятийной системе человека» [1, с. 387–415]. Таким образом, можно утверждать, что метафора является средством когнитивного процесса, когда на основе ассоциаций и аналогий индивидуум переносит знания из одной сферы, уже изученной им, в область другой сферы, только постигаемой.

Метафора представляет собой специфический языковой способ передачи культурного наследия, она раскрывает национальное мировосприятие, ценности, ментальность и становится ключом к истории народа. При этом для выражения представления о мире в разных культурах используются разные образы. Метафорическая модель зависит от культурной традиции народа, его истории, ценностей. Так, Н. И. и С. М. Толстые отмечают, что язык культуры – это организованная система, состоящая из разных культурных кодов, т. е. знаковых систем, предназначенных для кодирования особенностей национальной картины мира отдельного социума [2]. Это множество культурных кодов возможно соотносить друг с другом посредством их сопоставления и через определение проникновения одного культурного кода в другой.

Целью предлагаемой статьи заключается в том, чтобы осуществить комплексный анализ взаимодействия соматического и антропоморфного кодов культуры в публицистических текстах А. Проханова.

Объектом исследования являются тексты статей А. Проханова, опубликованных в газете «Завтра» за 2018 – 2019 годы [3] и в книге «Слово к народу» [4]. В то время как **предметом исследования** выступают структурно-семантические и функциональные особенности соматической и антропоморфной метафор, представленных в рассматриваемых текстах.

Данная статья продолжает цикл публикаций авторов, посвящённых изучению особенностей реализации метафорических моделей и культурных кодов в политическом

дискурсе на материале публицистических текстов А. А. Проханова (см. [5; 6; 7; 8; 9; 10]).

Как известно, ещё в древние века люди старались постичь законы окружающего мира, сравнивая Вселенную с собой по аналогии. Так, Мэнли П. Холл утверждает, что человеческое тело представляет собой наиболее древний и универсальный символ, а каждая вещь, находящаяся вне субъекта, находит свой аналог в нём [11, с. 253].

В этом смысле понимание картины мира невозможно без изучения антропоморфного кода, при объективации которого наряду с другими средствами значительная роль отводится соматизмам. Соматический код культуры функционирует для обозначения тела человека, его частей, свойств организма, физического состояния, а также для взаимоидентификации его с социумом.

Понимание символического функционирования внутренних органов даёт возможность описать особенности поведения человека, передать отношение к кому-либо, дать оценку происходящему. Таким образом, в процессе коммуникативной деятельности метафора становится главным средством манипуляции сознанием, поскольку она воздействует на эмоциональную, волевую сферу человека, минуя рассудок. Это в числе прочего объясняет частотность использования метафорических единиц в политическом дискурсе.

Систематизация и анализ фактического материала дают возможность выделить следующие типы метафорического взаимодействия соматического и антропоморфного кодов культуры, которые упорядочены при помощи фреймов и слотов:

1. Фрейм «Страна — живой организм».

При реализации данного фрейма А. Проханов уподобляет Россию некому живому организму, которому, как и человеческому, присущи свои стадии существования. Например: *«Загадка в том, когда и на каком этапе, быть может, на этапе своего зачатия, новое государство российское...»* [«Красный конь и чёрная каракатица». 31 января 2018 г.]; *«За это время, как полагают американцы, среди перечисленных элитных персонажей... начнётся химия распада, неотвратимый процесс разложения»* [«Оборонное сознание. Враг у ворот». 7 февраля 2018 г.]; *«Сегодня государство российское возвращает в своей глубине собственную смерть — поселившееся в его чреве ракообразное существо* [«Красный конь и чёрная каракатица». 31 января 2018 г.] и др.

1.1. Слот «Части тела или органы»:

При описании определённой части тела публицист наделяет её оценочным значением и свойствами субъекта:

(1) Метафора **алчная рука** описывает жадного, корыстолюбивого человека: *«А всякая алчная рука, которая потянется к этим деньгам, беспощадно отсекается»* [«Здравствуй, мобилизация!»]. 7 марта 2018 г.]

(2) Метафора **мокрый язык** может говорить о ненасытном человеке, страстно желающем чего-либо: *«Вся хищная ненасытная стая, лязгающая клыками, высунувшая мокрые языки... — всё это социально ответственные предприниматели?»* [«Красный конь и чёрная каракатица». 31 января 2018 г.]. С помощью соматической метафоры **ядовитый язык** А. Проханов характеризует ехидного, злобного человека, который, пуская слишком много «яда», доводит народ до неспособности к самостоятельным действиям, принятиям решений: *«Дни и ночи вылизывает страну ядовитый язык НТВ. В каждом доме — капелька разноцветного яда, от которого мутнеют мозги, западает сердце, лопаются сосуды в глазах»* [«Иосиф Сталин несет ледоруб». Июль 1999 г., с. 379].

(3) Метафора **железная рука** в следующем контексте имеет положительную оценку, характеризуя решительного, целеустремленного человека, способного к действию: *«И человек своей железной рукой осторожно шарит в подземелье, нащупывая могучие карманы с газом»* [«Одухотворённый Ямал». 27 июня 2018 г.].

(4) Метафорическое выражение *распахнув своё верующее сердце* раскрывает народ как доброжелательного человека, открытого к людям, готового прийти на помощь: «Мобилизовав свою волю, *распахнув своё верующее сердце*, увидев в своём соотечественнике друга и брата, наш народ выбирался из чудовищных чёрных ямин...» [«Здравствуй, мобилизация!». 7 марта 2018 г.].

(5) Метафору *любопытное рыльце* А. Проханов использует при описании любопытного человека, влезающего не в свое дело: «Но не блефом оказалась советская и российская мощь, которая... *обнюхивает своими любопытными рыльцами окрестности Лондона, Чикаго или овальную комнату Белого дома в Вашингтоне...*» [«Ещё раз о стиле «Путин»». 13 марта 2018 г.]. При этом лексема *рыльце*, противопоставляясь номинации *лицо*, ещё больше усиливает отрицательную характеристику человека, раскрывая пренебрежительное отношение к нему.

(6) В метафорической конструкции *острые когти добытчиков* лексема *когти* усиливает чувство жестокости, звериного начала, что связывает соматический код с зооморфным кодом: «С великими трудами мы вырвались из *острых когтей добытчиков* и снова стали страной» [«Россия — «Удерживающая»». 5 июня 2019 г.].

(7) Уменьшительно-ласкательное слово *лапки*, приобретающее в контексте пренебрежительное эмоционально-стилистическое значение, говорит о человеке, способном нагло хвататься, держаться за что-либо: «Если обмен этих пленных является прологом к поражению «Русской весны», к передаче восставших земель в *цепкие лапки Зеленского*, то русское сердце... вновь наполнится тревогой и болью...» [«Что скажет Саур-могила?». 10 сентября 2019 г.]; «Восьмидесятилетняя Федосеева-Шукишина выходит замуж за Барри Алибасова, похожего на *юркового хитрого зверька, который цепкими лапками* мнёт её старческие рыхлые груди, целует перед камерами старушечьи тленные уста» [«Слизь». 16 декабря 2018 г.].

(8) Лексема *сердце* в следующем примере указывает на сердцевину, центр государства: «Тот страшный удар террористов был направлен в *сердце России*, в сердцевину государства Российского...» [«Божественная вертикаль». 29 августа 2018 г.].

(9) Соматизм *голова* получает функцию некоего вместилища человеческого гнева, не способного рассудительно мыслить и принимать адекватные решения: «Поэтому я вздохнул с облегчением, узнав, что Путину удалось хотя бы на время развести враждующие рати, удалось *отрезвить пылающие гневом головы*» [«И в алом от зари притворе свою обедню отслужу...». 22 мая 2019 г.].

(10) Если зачастую глаза отображают истинные чувства человека, то А. Проханов этой функцией наделяет выражение лица человека: «...откуда взялась впервые за десять лет эта искренняя *радость на лицах, гордость* за Москву и Россию?» [«Лужков пролетел на серебряном «су»». Сентябрь 1997 г., с. 236].

(11) Соматизм *нерв* может передавать безразличие/сострадание человека к кому- / чему-либо, при этом он уподобляется сердцу, которое изначально имеет способность определять степень чувственности, человечности, доброты: «Если в тебе остался *больной нерв жизни*» [«Дума, объяви импичмент предателю!». Август 1997 г., с. 230].

(12) Соматизм *желудок* является неким контейнером, который показывает степень достатка/нужды в чём-либо или в ком-либо. Например: «... мы, сидя у телевизоров на *голодный желудок*, ждем ответного удара Чубайса» [«Битва гигантов сливного бачка». Ноябрь 1997 г., с. 247]. В данном примере показан недостаток информации, что уподобляет соматизм *желудок* соматизму *мозг*, которому изначально присуща функция степени знания/незнания.

(13) Лексема *волосок* говорит о какой-то незначительной, маленькой части чего-либо: «Зеленский — это *волосок* из бороды Коломойского» [«Украина на дыбе». 16 апреля 2019 г.].

(14) Употребляя соматизм **пуповина**, публицист подразумевает некое связующее звено между кем-то или чем-то: «Магаданский порт — это **пуповина**, соединяющая с материком эти безлюдные, безжизненные края» [«На колымской широте». 12 декабря 2018 г.]; «Надо понять, как проходит **пуповина**, соединяющая «Эхо Москвы» и Газпром» [«Блаженны миротворцы». 3 апреля 2018 г.].

1.2. Слот «Чувства и эмоции»:

(1) С помощью соматического кода А. Проханов интерпретирует взаимоотношения между политическими лидерами и народом. При этом для характеристики этих отношений он использует лексемы **ненависть**, **неприязнь**, **презрение**, **гнев**: «Ими правила **ненависть** к государству, **неприязнь** к обидевшей их системе...» [«Крах либеральной утопии». Январь 1993 г., с. 25]; «Эти лидеры... не любили свою страну, **презирали** ее» [«Крах либеральной утопии». Январь 1993 г., с. 25]; «Она вторила **гневными голосами**, услышав приговор трибунала, вынесшего Горбачеву всенародное **презрение** и вечное проклятие» [«Триста тысяч красно-коричневых». Февраль 1993 г., с. 43]; «Русское сопротивление... превратилось в **океан народного гнева**...» [«Виктор Илюхин – безупречный лидер». Февраль 1999 г., с. 348]; «Как смола, как густой раскаленный вар, **закипает народная ненависть**» [«Лимит на русскую революцию не исчерпан». Февраль 1997 г., с. 187]; «А в местах разлома **забурлила, закипела кровь**» [«От либерала до палача – один шаг». 6 августа 2019 г.]; «Они по-прежнему... **сеют уныние и страх, плодят неверие**, называют Россию гиблым местом, отстойником всех мировых цивилизаций» [«Плюс мобилизация всей страны». 19 апреля 2018 г.].

(2) Чувства и эмоции могут показывать политическую и социальную ситуацию, в которой находится народ: «И там, где вчера было **дремотное царство**, сонное общество...сегодня буря, катастрофа, **страдание**, схватка оживших монстров.» [«Крах либеральной утопии». Январь 1993 г., с. 23]. Первая конструкция **дремотное царство** выражает покой, стабильность, бездействие, тогда как вторая – **страдание** символизирует мучения, ситуацию войны. В следующем примере конструкция **широко раскрытыми глазами** указывает на эмоциональное возвышение, удивление субъекта восприятия: «Россия смотрит в будущее **широко раскрытыми**, обожающими мир глазами» [«Музыка русских сфер». 25 декабря 2019 г.].

1.3. Слот «Физическая деятельность»:

Государство, уподобляясь человеческому организму, обладает теми же физическими свойствами. Например:

(1) «Сегодня приближается момент, когда **государство очнулось**...» [«Государство должно вернуться в литературу». 20 Февраля 2018 г.];

(2) «С 1989 года Южная Осетия **терпела, стояла, плакала**, конечно... Да, **кровавыми слезами**» [«Одной лишь думы власть...». 26 сентября 2018 г.];

(3) «Цифровая реальность, которая до сих пор не осмыслена и рождает в одних **эйфорию**... сливается с шоу-бизнесом, образуя ещё более мощный загадочный субстрат....» [«Андрей Малахов или Георгий Жуков?». 1 мая 2019 г.];

(4) «Россия **рыдала**, глядя, как установки залпового огня украинцев превращают в щепень цветущие города...» [«Музыка русских сфер». 25 декабря 2019 г.];

(5) «Его прорусскость заключалась в том, что он **жадно глотал** российские кредиты...» [«Украина на дыбе». 16 апреля 2019 г.].

1.4. Слот «Валеологическая оценка»:

Данная оценка, выстраиваемая по шкале «здоровый + / нездоровый –», характеризует положение, в котором прибывает страна. Например:

(1) «Смертельная **опухоль** сжирает Россию... Русское бездорожье, смертность, безбрежное пьянство, отчаяние — всё — порождение этой страшной **опухоли**, которая съедает живую ткань» [«Президент Путин и хирург Пирогов». 10 Января 2018 г.];

(2) «Условно говоря, вместо **простуды и насморка** назревшие и перезревшие проблемы разрешаются в жесточайших **лихорадках и прочих социальных заболеваниях**, которые кончаются летальным исходом для части, а иногда и для всего организма» [«Русский рывок. Когда?». 3 Марта 2018 г.];

(3) «...к народному телу присосались тысячи и тысячи пиявиц, набухают народной кровью, обрекая страну на **дистрофию**» [«Но песня — песнью всё пребудет...». 2 апреля 2019 г.];

(4) «Донбасс — это **страшная рана**, которая едва начинает зарастать, как её тут же посыпают снарядами из установок залпового огня» [«У матросов есть вопросы». 13 июня 2018 г.];

(5) «**Метастазы** остались, давали о себе знать множеством либеральных инициатив, которые охватывали всё большие круги гуманитарной интеллигенции, науки и бизнеса» [«Трагедия централизма — 2019». 21 сентября 2019 г.];

(6) «Новое государство российское было инфицировано этой **страшной болезнью**» [«Красный конь и чёрная каракатица». 31 Января 2018 г.];

(7) «В **кровавых рубцах**, с копьём в ребре, с укусной тряпкой на обожжённых устах, Россия восходит на крест и умирает, чтобы потом, в озарении, стать светозарной, превратить тьму в убегающую прочь тень, вернуть ликование и силы в русские сердца» [«Пасха — поправление тьмы». 7 апреля 2018 г.]. В последнем примере метафора **кровавые рубцы** представляет собой некий опыт, через который прошла страна, которая, как надеется автор, в дальнейшем больше не будет совершать свои прежние ошибки. Как видим, соматический код тесным образом связан и с морбиальным кодом (< лат. *morbus* ‘болезнь’).

1.5. Слот «Температура тела»:

(1) Теплота тела или ненарушенная функция человеческого органа может передавать степень возможности/невозможности что-то исправить, вернуть назад. Например: «...когда **ещё теплы тела** расстрелянных, когда **еще кровь дымит**, когда все **нервы наружу** и сам шаг примирения психологически дается очень трудно» [«Быть русским – это дар» (диалог Александра Проханова и Владимира Исакова). Март 1994 г., с. 514].

(2) В следующем примере лексема **градус** выступает показателем степени людского терпения: «Когда **градус ненависти** к названному злодею достигает высших степеней, начинают работать пусковые установки и крылатые ракеты» [«Стальное копьё истории». 16 апреля 2018 г.].

2. Фрейм «Деятельность человека в социуме».

2.1. Слот «Характер деятельности человека»:

(1) Патологоанатом в публицистике А. Проханова наделён другим профессиональным предназначением. Он является палачом, тайно управляющим политическими лидерами, готовыми рассечь умирающее тело на части: «**Либералы Гайдар, Немцов и Чубайс** были не более, чем **скальпели в руках заморского патологоанатома**, который **рассекал умирающее государство**» [«От либерала до палача — один шаг». 6 августа 2019 г.].

(2) Настоящего руководителя, публицист сравнивает с врачом-хирургом, который, проведя успешную операцию, способен вылечить страну от болезней: «**И Хирург, как великий демиург, правит этой русской мистерией**» [«“Волки” русской мечты». 15 мая 2019 г.].

(3) С помощью метафоры **плотоядное чудище** публицист характеризует личность, враждебно настроенную по отношению к государству: «**А вместо этого получила президентом Порошенко — плотоядное чудище, имитирующее украинский путь в Европу**» [«Украина на дыбе». 16 апреля 2019 г.].

(4) В следующем примере посредством метафорической конструкции **пришедшее племя** публицист язвительно характеризует материально озабоченных людей, которые

выступают как недалекое, первобытное общество: «*Это пришедшее племя, которому чужды человеческие инстинкты, чужды человеческие чувства, оно не знает и не ведает ничего, кроме денег...*» [«Самосожжение России». 26 Марта 2018 г.].

2.2. Слот «Социальное поведение человека и характер отношений в обществе»:

(1) В публицистике А. Проханова метафоры типа *извлечь мозг, вырвать глаза* указывают на человека, лишённого способности самостоятельно мыслить, принимать решения: «*В 1991 году России, как раненому лосю, перерезали поджилки, извлекли из головы мозг, вырвали глаза*» [«Жернова русской истории». 19 сентября 2018 г.]; «*А государственные корпорации — такие, как "Газпром", — являются спонсорами мощных изданий, радиостанций, втыкающих заточку в глазницу государства Российского*» [«Цветы зла». 27 ноября 2019 г.].

(2) Конструкция *обезглавить народ* означает ‘лишить страну руководителя’: «*Главным для них было, чтобы в Южной Осетии не было грамотных людей, они стремились лишить южных осетин лидеров, обезглавить народ, чтобы были бессловесные люди, которые будут подчиняться тому, кого пришлёт Грузия, поэтому весь цвет интеллигенции был уничтожен*» [«Одной лишь думы власть...». 26 сентября 2018 г.].

(3) Кроме взаимоотношений народа и власти, публицист вскрывает истинные связи между политическими оппонентами: «*Они срослись желудками, пищеводами ... Но желят друг друга ядовитыми языками, обдают один другого зловонным сернистым дымом, ранят отточенными, как сабли, клыками*» [«За русский народ! За родину! «За победу!». Август 1999 г., с. 382]. В данном примере наблюдается также связь соматического кода с зооморфным, который уподобляет политиков животным, характеризует объединение, одно целое, враждебно настроено по отношению друг к другу.

Кроме этого, в рассматриваемых текстах нами был выявлен ряд устойчивых выражений с соматизмами в их структуре: «*Мы должны поступить в Донбассе так, как американцы поступают в Сирии: око за око, зуб за зуб, остріё на остріё*» [«Стальное копьё истории». 16 апреля 2018 г.]; «*Иные ожесточаются, у других опускаются руки: Россия сегодня проходит сквозь игольное ушко своей великой истории*» [«Имперский холм». 11 июля 2018 г.]; «*Государство Российское повенчалось с Крымом, пало на колени перед алтарём в Херсонесе, оросило своё обгорелое измождённое лицо черноморской живой водой*» [«Крымское солнечное затмение». 7 августа 2018 г.]; «*Что было бы, если бы президентом России стал Ходорковский, который взял бы страну в свои ежовые рукавицы...*» [«От либерала до палача — один шаг». 6 августа 2019 г.]; «*В итоге мы увидели, как свирепый, беснующийся капитализм танцевал на костях убитого социализма*» [«Плюс мобилизация всей страны». 19 апреля 2018 г.] и др.

Таким образом, соматическая лексика в числе прочего направлена на объективацию антропоморфного культурного кода, который в политическом дискурсе по преимуществу наделен пейоративным смыслом. Соматизмы, становясь средством выражения представлений человека о мире, несут в себе особый культурный код, который находит свое индивидуальное, специфическое воплощение.

Рассмотреть особенности реализации и взаимодействия других метафорических моделей и культурных кодов, представленных в публицистических текстах А. Проханова», — следующая задача нашего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры. — М.: Прогресс, 1980. — 388 с.
2. Толстой Н. И. О Словаре «Славянские древности» / Н. И. Толстой, С. М. Толстая // Славянские древности: этнолингвистический словарь. — М.: Международные отношения, 1995. — 584 с.

3. Проханов А. А. Завтра / А. А. Проханов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://zavtra.ru/blogs/authors/8> (Дата обращения: 01.11.2020 г.).
4. Проханов А. Слово к народу / Составитель и отв. ред. О. А. Платонов / Предисловие В. Г. Бондаренко. — М. : Институт русской цивилизации, Родная страна, 2013. — 896 с.
5. Менякина А. А. Семантическая типология метафоры в политическом дискурсе (на материале книги А. Проханова «Слово к народу») / А. А. Менякина // Чтения молодых учёных : Сб. науч. трудов V Республиканской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием, приуроченной к 70-летию Горловского института иностранных языков (г. Горловка, 11–12 апреля 2019 г.). — Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2019. — С. 246–248.
6. Менякина А. А. Взаимодействие пищевого и антропоморфного кодов в политическом дискурсе (на материале книги А. Проханова «Слово к народу») / А. А. Менякина // Славистика: новые имена в науке : Сб. науч. трудов участников III Международной очно-заочной научно-практической конференции студентов и молодых учёных. — Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2019. — С. 119–125.
7. Менякина А. А. Модели пищевой метафоры в политическом дискурсе (на материале книги А. Проханова «Слово к народу») / А. А. Менякина // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». — Донецк : ДонНУ, 2020. — Вып. 12. — Т. Социально-гуманитарные науки. — Ч. 2. — С. 64–69.
8. Ярошенко Н. А. Модели пищевой метафоры в политическом дискурсе (на материале книги А. Проханова «Слово к народу») / Н. А. Ярошенко, А. А. Менякина // Язык и культура : Сб. науч. трудов V Республиканской очно-заочной научной конференции (с международным участием) (18 ноября 2019 г.). — Макеевка : ДонНАСА, 2019. — С. 103–107.
9. Ярошенко Н. А. Средства реализации пищевого кода культуры в политическом дискурсе (на материале книги А. А. Проханова «Слово к народу») / Н. А. Ярошенко, А. А. Менякина // Актуальные проблемы изучения славянских языков : Сб. науч. трудов V Международной научной конференции памяти проф. Е. С. Отина (Донецк, ДонНУ, 13 апреля 2020 г.); отв. ред. доц. Н. А. Ярошенко. — Донецк : ДонНУ, 2020. — Вып. 6. — С. 92–98.
10. Ярошенко Н. А. Модели фитоморфной метафоры в политических текстах А. А. Проханова / Н. А. Ярошенко, А. А. Менякина // Наука и мир в языковом пространстве : Сб. науч. трудов VI Международной научной конференции (10 ноября 2020 г.). — Макеевка : ДонНАСА, 2020. — С. 154–160.
11. Холл М. П. Энциклопедическое изложение масонской, герметической, каббалистической и розенкрейцеровской символической философии / М. П. Холл // Новосибирск: Наука. — 1993. — 794 с.

INTERACTION OF SOMATIC AND ANTHROPOMORPHIC CULTURAL CODES IN POLITICAL DISCOURSE (based on the material of A. Prokhanov's journalism)

Annotation. The article is devoted to the study of the peculiarities of the interaction of the somatic and anthropomorphic cultural code in such a conceptual sphere as «Society» and, in particular, in the framework of the subsystem «Politics». The structural-semantic and functional features of somatic and anthropomorphic metaphorical models are considered and analyzed in the book «Word to the People» and in the articles from the newspaper «Tomorrow» for 2018–2019 by A. Prokhanov. The frame-slot classification is carried out on the basis of comparative analysis. When analyzing the actual material, it was revealed that the somatic code is closely related to all codes and, first of all, to the anthropomorphic code, which indicates the systemic nature of the metaphorical picture of the world.

Keywords: metaphor, cognitive linguistics, political discourse, anthropomorphic code, somatic code.

Menyakina A. A.

Scientific adviser: Yaroshenko N. A. Candidate of Philology, Associate Professor

Donetsk National University

E-mail: menyakina.2000@mail.ru

nyaroshenko@yandex.ru

ГНЕЗДО ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ СЛОЖНОСОКРАЩЕННОГО СЛОВА БИБЛИОФОНД В СИНХРОННОМ ОСВЕЩЕНИИ

Натрошвили К.А.

*Научный руководитель: Теркулов В.И. доктор филологических наук, профессор
ГОУ ВПО «Донецкий Национальный университет»*

Аннотация. В статье проведён формально-ономасиологический анализ эквивалентности на примере гнезда эквивалентности «библиофонд». Выявлены дешифровальные стимулы, установлены формальные модели эквивалентности аббревиатур и типы ономасиологических признаков в гнезде эквивалентности «библиофонд».

Ключевые слова: дешифровальный стимул, гнездо эквивалентности, формальная модель эквивалентности, ономасиологический базис, сложносокращенное слово.

Целью данной работы является описание гнезда эквивалентности сложносокращенного слова *библиофонд*. Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи: определить понятие «гнездо эквивалентности»; выявить и описать дешифровальные стимулы, используемые при формировании эквивалентности в пределах гнезда *библиофонд*; определить формально-структурные модели эквивалентности в гнезде *библиофонд*; описать ономасиологические модели эквивалентности гнезда «библиофонд».

Актуальность представленной темы заключается в том, что описание особенностей формирования гнезда эквивалентности (далее – ГЭ) *библиофонд* необходимо для уточнения принципов описания сложносокращённых слов в «Толково-эквивалентном словаре сложносокращённых слов русского языка», создаваемом Экспериментальной лабораторией по исследованию тенденций аббревиаций («ЭЛИТА»).

В качестве объекта исследования выступает ГЭ *библиофонд*, в которое входит 8 эквивалентных словосочетаний.

Предмет исследования – описание формально-структурных моделей и ономасиологической структуры эквивалентных пар ГЭ *библиофонд*, включающих слово *библиофонд* и эквивалентное словосочетание.

ГЭ определяется как «совокупность актуально сосуществующих словосочетаний, связанных отношениями мотивационной эквивалентности с аббревиатурой и употребляемых с ней в эквивалентных текстах» [1, 76].

Слово *Библиофо́нд*, -а, м. обозначает «ресурсы, которыми обладает библиотека».

Важным теоретическим положением «ЭЛИТА» является разграничение диахронного и синхронного подходов к определению и описанию аббревиатур.

В ходе диахронного анализа принято «разграничение формирующей и формируемой эквивалентностей и установление деривационных связей между элементами гнезда эквивалентности» [1, 86].

При описании гнезда эквивалентности мы используем синхронный подход, который предполагает «установление и описание отношений синхронной эквивалентности в пределах гнезда эквивалентности аббревиатуры» [1, 87].

Библиофонд – сложносокращённый апеллатив, поскольку на актуальном срезе языка он имеет несколько текстовых синтаксических эквивалентов, и эта эквивалентность определяется следующим:

1) компоненты эквивалентного словосочетания являются эквивалентами конструкторов аббревиатуры, например для эквивалентной пары *библиофонд* – *библиотечный фонд*: *библио* = *библиотечный*, *фонд* = *фонд*;

2) слово и словосочетание употребляются в эквивалентных текстах как абсолютные синонимы, например: *Полистала прессу, проверила **библиофонд**, оценила, располагает ли обстановка для уединения с книгой, выяснила, а можно ли здесь получить ещё какие-то информационные услуги, кроме, собственно, литературы на руки – Правильно, на новые книги. Библиотечный фонд должен пополняться.* (<https://www.vestniksr.ru/news/18616-zachem-katerine-gogol-iz-ljainoi-15-000-shtrih-kodov.html>)

В гнезде эквивалентности **библиофонд** отмечены следующие частотные эквивалентные словосочетания: *библиотечный фонд, фонд библиотеки, фонд в библиотеке, фонд библиотек, библиографический фонд, фонд для библиотек, фонд для библиотеки.*

В этих эквивалентах в неизменном виде используется лексема *фонд*, которая выступает в качестве полного эквивалента конструкта аббревиатуры, а абброконструкту *библио* соответствуют различные дешифровальные стимулы.

Дешифровальный стимул (ДС) – «стереотип расшифровки аббревиатурных конструктов и аббревиатур» [5, 114].

Для абброконструкта *библио* нами отмечаются 8 ДС: *библиотечный, библиотеки, библиотек, библиографический, в библиотеке, для библиотеки, в библиотеках, для библиотек.*

Разные ДС имеют различный уровень употребляемости (Табл. 1)

ГЭ «библиофонд» (107000 употреблений в им. п. ед. ч.)

Формально-структурный анализ определяет формальные характеристики дешифровального стимула, аббревиатуры и эквивалентного словосочетания и осуществляется в два этапа:

А) на первом этапе устанавливается общая модель использования дешифровального стимула в эквивалентном словосочетании.

Б) на втором этапе для каждой эквивалентной пары в пределах гнезда эквивалентности определяется конкретная модель формальной разновидности эквивалентности, которая описывает тип формального соответствия компонентов словосочетания и конструктов аббревиатуры [1, 89].

Количество употреблений (Табл.1)

Эквивалент	Род/падеж	Частотность употреблений	Баланс индексов
<i>Библиотечный фонд</i>	Им.п. ед.ч	418000	0,12
<i>Библиографический фонд</i>	Им.п. ед.ч	5680	14,3
<i>Фонд в библиотеки</i>	Им.п. ед.ч	251000	0,26
<i>Фонд библиотек</i>	Им.п. ед.ч	14900	0,62
<i>Фонд для библиотеки</i>	Им.п. ед.ч	1420	30,9
<i>Фонд для библиотек</i>	Им.п. ед.ч	1510	19,3
<i>Фонд в библиотеке</i>	Им.п. ед.ч	45200	0,33
<i>Фонд в библиотеках</i>	Им.п. ед.ч	15100	1,07

По количеству компонентов эквивалентного словосочетания в гнезде эквивалентности **библиофонд** можно выделить:

а) двухкомпонентные эквиваленты, например: *библиофонд – библиотечный фонд, фонд библиотеки и т.п.*

б) трехкомпонентные эквиваленты (со служебными словами), например: *библиофонд – фонд в библиотеке, фонд для библиотек и т.п.*

Для моделирования использования дешифровального стимула применяются следующие символы: у – базисный компонент, х – признаковый компонент, то есть, собственно, дешифровальный стимул аббреконтрукта, ад – адъектив (прилагательное, адъективированное причастие), предл – предлог.

В рассматриваемом примере обнаружено 3 вида ДС:

6) у-х(адъект): **библиофонд** – *библиографический фонд, библиотечный фонд*.

7) у-(предл)х: **библиофонд** – *фонд в библиотеке, фонд для библиотек, фонд для библиотеки*.

8) у-х: **библиофонд** – *фонд библиотеки*.

Формальные модели эквивалентности указывают на структуру формального соответствия компонентов словосочетания и слова. Модель формальной разновидности эквивалентности включает два блока: блок словосочетания, в котором даются грамматические характеристики слов, входящих в это словосочетание, и блок сложносокращённого слова, в котором описывается способ представленности компонентов словосочетания в аббревиатуре [3, 98].

Общими операторами для этих блоков являются грамматические операторы, указывающие на частеречную принадлежность компонентов эквивалентного словосочетания (сущ – существительное, прил – прилагательное, предл – предлог и т.д.), на номер падежной формы (1 – именительный, 2 – родительный и т.д.), на числовую характеристику (ед – единственное, мн – множественное). В блоке аббревиатуры добавляются операторы, определяющие качество аббреконтрукта (Осн – основа, Чосн – часть основы, Чосн1 – первая часть основы эквивалентного сложного слова).

Для ГЭ «библиофонд» обнаружено 5 моделей формальной разновидности эквивалентности:

1. Прил1ед+Сущ1ед = Чосн1Прил1ед + Сущ1ед: *библиофонд – библиотечный фонд*;

2. Сущ1ед+Сущ2ед = Чосн1Сущ2ед + Сущ1ед: *библиофонд – фонд библиотеки*;

3. Сущ1ед+Сущ2мн = Чосн1Сущ2мн+Сущ1ед: *библиофонд – фонд библиотек*;

4. Сущ1ед+предл+Сущ2ед = Чосн1Сущ2ед + Сущ1ед(-предл): *библиофонд – фонд для библиотеки*;

5. Сущ1ед+предл+Сущ2мн = Чосн1Сущ2мн+Сущ1ед(-предл): *библиофонд – фонд для библиотек*.

Дешифровальные стимулы с ономаσιологической точки зрения делятся на презентативные и интерпретативные.

Презентативный ДС – «грамматически подчиненный ономаσιологическому базису ономаσιологический признак, выраженный адъективно и имеющий обобщенное значение» [4,100] (*библиофонд – библиотечный фонд*).

Интерпретативные ДС разграничивают на релятивы и модификативы.

Релятивы, – это предложно-падежные формы существительных (*библиофонд – фонд библиотеки*), а модификативы – «словосочетания с дополнительным ономаσιологическим признаком, отсутствующим в аббревиатуре» (*библиофонд – библиографический фонд*) [3, 492].

Ономаσιологическая структура эквивалентной пары содержит следующие компоненты:

- ономаσιологический базис, который относит обозначаемый словом объект к определенному понятийному классу;

- ономаσιологический признак, который характеризует видовой признак, определяющий место объекта внутри класса.

В нашем случае аббревиатура **библиофонд** имеет ономаσιологический базис «объект»: *-фонд* (ресурсы, запасы чего-либо), а ономаσιологический признак выражается первым компонентом *библио*, связанным ономаσιологически со словом

библиотека, что представлено в общем значении слова – «ресурсы, которыми обладает библиотека».

Нами было обнаружено 3 модели ономаσιологических признаков:

1) «Объект + квалификатив»: ономаσιологический признак указывает на принадлежность объекта к определенному классу (*библиофонд – библиографический фонд*).

2) «Объект + локатив»: ономаσιологический признак указывает на местонахождение фонда (*библиофонд – фонд в библиотеке/фонд для библиотек*).

3) «Объект + посессив», ономаσιологический признак указывает на принадлежность объекта кому-либо/чему-либо (*библиофонд – фонд библиотек*).

Вывод. ГЭ «библиофонд» включает 8 эквивалентных словосочетаний. Для ГЭ «библиофонд» обнаружено 5 моделей формальной разновидности эквивалентности. В данном ГЭ выявлено 3 типа ДС, среди которых у-(предл)х является наиболее представленным видом. В ходе исследования отмечены 3 ономаσιологические модели эквивалентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Теркулов В. И. Сложносокращённые слова: синхронный и диахронный аспекты описания / В. И. Теркулов // Вестник Московского университета. – Серия 9: Филология. – 2017. – № 6. – С. 73–97.
2. Аламайрех Е.Ю. Модели дешифровального стимула и формальной разновидности эквивалентности аббревиатуры в аббревиатурной группе «авто» / Е.Ю. Аламайрех // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2020. – № 2. – С. 93–98
3. Бровец А.И. Дешифровальный стимул сложносокращённого слова: к проблеме определения и описания // Русистика. 2019. Т. 17. № 4. С. 487—501
4. Бровец А.И. Модификационный интерпретативный дешифровальный стимул сложносокращённого слова // Вестник Московского университета. – Серия 9: Филология. – 2017. – №6. – С. 98–107
5. Теркулов В. И., Аламайрех Е.Ю. Дешифровальные стимулы в аббревиатурной группе «авто» // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2017. – № 1. – С. 114

THE EQUIVALENCE NEST OF THE COMPOUND WORD BIBLIOFUND IN SYNCHRONOUS ILLUMINATION

Annotation. The article presents a formal onomasiological analysis of equivalence on the example of the equivalence nest "bibliofond". Decoding stimuli are revealed, formal models of equivalence of abbreviations and types of onomasiological signs in the nest of equivalence "bibliofund" are established.

Keywords: decoding stimulus, equivalence nest, formal equivalence model, onomasiological basis, compound word.

Natroshvili K.A.

Scientific adviser: Terkulov V. I., doctor of Philology, professor,
head of the Department of Russian Language
Donetsk National University
E-mail: knatroshvili5@gmail.com

ПОЭТИКА ПОРТРЕТА ИНОПЛАНЕТЯН В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Овчаренко А.И.

*Научный руководитель: Кораблев А.А., д.ф.н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе рассматривается портрет инопланетян и альтернативных землян в отечественной фантастике XIX – XXI вв., его особенности и степень отличия от привычных форм жизни. Предложены классификации портрета, проанализирована специфика описания.

Ключевые слова: фантастика, портрет, описание, инопланетянин, модификация.

Проблема портрета в литературе, несмотря на большое количество работ, посвящённых данной теме, является актуальной. До сих пор в науке не пришли к единому мнению о литературном портрете. Отсутствует общепринятое определение жанра. Поэтому под литературным портретом понимают и изображение реального человека в критическом тексте, «особый жанр мемуарно-биографической прозы» [1, с. 11], и описание вымышленного персонажа в собственно художественном. Мы будем говорить о портрете в художественном тексте.

Определений литературного портрета достаточно много, несмотря на то, что он до сих пор не получил статуса литературного термина. Остановимся на некоторых из них.

В учебном пособии под ред. Л.В. Чернец литературный портрет понимается как «описание... наружности: лица, фигуры, одежды. С ним тесно связано изображение видимых свойств поведения: жестов, мимики, походки, манеры держаться» [2, с. 199].

М.И. Котович определяет портрет с точки зрения формальной структуры: «портрет персонажа художественного произведения представляет собой одну из разновидностей описания как формы контекстно-вариативного членения текста» [3].

М.Г. Уртминцева даёт двустороннее толкование термина: «под портретом мы понимаем изображение внешности персонажа, соединяющее в себе фиксацию как постоянных, так и ситуативных черт облика, в котором проявляется точка зрения другого, запечатленная в визуальном образе, и обладающее энергией смыслопорождения на всех уровнях литературного произведения» [4, с. 17].

Предлагаем такое рабочее определение портрета: это описание внешности персонажа, а также видимых проявлений его личности – мимики, жестов, манеры общения, служащее для облегчения восприятия персонажа читателем, для понимания его природы.

Исследователями констатируется, что «вопрос функционирования портрета и его природы разработан недостаточно полно» [3]. Выделяют несколько функций портрета в тексте. По мнению П.В. Невской, он выполняет такие функции, как «коммуникативно-информационная (физический, социальный и духовный тип портрета), оценочно-аргументативная (портрет-эмоция, портрет-оценка и портрет-характер), рефлексивно-аналитическая (ситуативный портрет, портрет-жизнеописание и портрет-штрих)» [5, с. 14]. Е.В. Кудрявых утверждает, что «...портрет выполняет такие важнейшие художественные функции, как идейная и психологическая» [1, с. 51].

Большинство исследователей согласны с тем, что «в характере внешнего облика, которым наделен герой, в предельном случае – в самом наличии или отсутствии внешности – воплощается авторская художественная оценка» [6, с. 5 - 6].

Портрет «позволяет художнику выразить свое отношение к персонажу, объяснить, проанализировать его характер, раскрыть особенности внутреннего мира тех

персонажей, которые описывают внешность других героев, а также помогает писателю воплотить собственную концепцию человека» [1, с. 51], – считает Е.В. Кудрявых.

Л.А. Юркина выделяет несколько разновидностей черт портрета, и настаивает на том, что не всегда детали внешности персонажа могут иметь какое-либо значение: «Одни черты – природные; другие характеризуют его как социальное явление (одежда и способ ее носить, манера держаться, говорить и др.). Третьи – выражение лица, особенно глаз, мимика, жесты, позы – свидетельствуют о переживаемых чувствах. Но лицо, фигура, жесты могут не только “говорить”, но и “скрывать”, либо попросту не означать ничего, кроме самих себя» [2, с. 199].

Об имплицитности портрета говорят и другие исследователи. В.А. Кесовиди утверждает: «Портретное изображение человека в рамках художественного произведения может как эксплицитно, так и имплицитно передавать информацию, обусловленную позицией коммуникатора (писателя), позволяя последнему создать контекст, ориентированный на реализацию определённых нравственных, психологических и мировоззренческих установок» [7].

В связи с актуальностью изучения данного жанра представляется интересным обращение к конкретным примерам. Ниже мы рассмотрим портрет представителей внеземных цивилизаций и альтернативных землян в отечественной фантастической литературе XIX – XXI вв. и предложим его классификации.

Портреты инопланетян можно систематизировать следующим образом:

1. По природе изображаемого существа описания можно разделить на:

1) Антропоморфные – изображения инопланетян являются разновидностью или модификацией человека:

-«Ростом с наших, одеты, а не голы, цвет кожи у них смуглый, как напр. у итальянцев, черноволосые и... двуглазые! Только лица у них очень узки, и глаза, поэтому, слишком близки друг к другу... руки у них... трехпалые» (А. Лякидэ «В океане звезд»);

-«Нет, кожа у них оказалась не черная, а темно-синяя. Блестящая, словно лакированная. Глаза – с кофейное блюдце, фасеточные, неподвижные, бросающие в оторопь. На конечностях, похоже, по лишнему суставу... Тонкие лиловые руки скользнули по ремням...» (С. Лукьяненко «Звёзды – холодные игрушки»);

-Часто авторы населяют другие планеты обыкновенными людьми, как, например, в романе «Обитаемый остров» А. и Б. Стругацких: «Там, расставив крепкие короткие ноги, загородив широкими плечами весь проем, стоял сплошь заросший рыжим волосом коренастый человек в безобразном клетчатом комбинезоне. Сквозь буйные рыжие заросли на Максима глядели буравящие голубые глазки...».

-Изредка встречаются антропоморфные существа, имеющие сходство с другими человекоподобными: «Жители Краппа не слишком походили на людей, но были красивы с человеческой точки зрения. Высокие, стройные, с золотистыми глазами – они походили на эльфов...» (С. Лукьяненко «Порог»).

2) Неантропоморфные, а именно:

А) Зооморфные – изображённые существа имеют вид животного в широком смысле слова:

-***слоновые***: «В машину влезли два странных широкоплечих существа — два слоненка на задних лапах... Верхние конечности, мускулистые и покрытые пергаментной кожей с мелкими черными волосиками, заканчивались двумя длинными пальцами... Небезы, то были они, осторожно высвободили меня из окна, обнюхивая мое лицо длинными носами, похожими на слоновьи хобота» (В. Гончаров «Психо-машина»);

-***кошачьи***: «Мягкая рыжая шерсть была будто прилизана... Уши прижаты к голове и вывернуты ... выпростал из волновода передние лапы с втянутыми когтями... Криди был абсолютно голым, хотя на людях кисы обычно носили шорты или юбку. Хвост нервно бил по рифленой стали палубы» (С. Лукьяненко «Порог»);

-*собакообразные*: «голованы — это разумная киноидная раса, возникшая на планете Саракш в результате лучевых мутаций. — Киноиды? Собаки? — Да. Разумные собакообразные. У них огромные головы, отсюда — голованы» (А. и Б. Стругацкие «Жук в муравейнике»).

-*грызуны*: «Здоровые, с собаку размером, грызуны. Некоторые голые, а некоторые в ... скафандрах из металлической чешуи... Передние лапы у мышей длиннее задних и оканчиваются цепкими пальцами... короткий пушистый хвост елозит по полу, остренькая мордочка, полная острых зубов, приоткрылась...» (С. Лукьяненко «Звёзды – холодные игрушки»);

-*насекомые*: «Два исполинских, под три метра, хиксоида. Эдакие серые богомолы. С виду жутковатые, но на самом деле, говорят, чертовски хрупкие создания» (Лукьяненко «Звёзды – холодные игрушки»);

-*птицеподобные*: «...внешне они ассоциируются с птицами ... на крыльях у Эшрангов нет перьев, они голые, кожистые, с характерно выраженными двухсуставчатыми пальцами, расположенными попарно, на оконечностях стыков кожистых сегментов крыла» (А. Ливадный «Смертельный контакт»);

-*неопределённые* (не оговаривается, какому животному подобны): «Грузное существо, покрытое с ног до головы коротким жестким мехом... Кончик носа, единственное, что не было покрыто мехом, затрепетал», – такие описания зооморфных существ приводит Лукьяненко (С. Лукьяненко «Порог»).

Б) *Флороморфные* – изображённые существа выглядят как растение или напоминают его: «Крупная белая ветка с ломкими, алебастровыми цветами выплеснулась на берег и зашуршала по гальке. Часа через два она укоренится и, как все побеги, выбравшиеся из моря на сушу, порозовеет» (О. Ларионова «Сотворение миров»);

-«Если бы не ковыльная метелка, инопланетный цветок более всего напоминал бы гигантский штопор» (О. Ларионова «Сотворение миров»);

-«С шелестом и мясистым пошлепыванием раскручивались многоярусные лепестки... малиновые прожилки натягивались, принимая на себя тяжесть ярко-рыжей массы, и черный подрагивающий пестик нацеливался в зенит...» (О. Ларионова «Сотворение миров»).

В) *Органоморфные* – одушевлённая биомасса: изображённые инопланетяне не имеют признаков конкретного живого существа, но являются органическими. Как правило, органоморфные существа могут менять облик тела:

-*полностью* – каждый раз перевоплощаются, трансформируя все свои черты, как у Лукьяненко: «Ты в курсе, что раса куалькуа не имеет постоянного облика?.. Протоплазменные симбиотические существа, не имеющие внутреннего и внешнего скелета, с массой, варьирующейся от половины килограмма до центнера... могут протечь в любую щель и поместиться в крошечном рабочем модуле...» (С. Лукьяненко «Звёзды – холодные игрушки»).

-*или трансформировать частично*, не теряя основных физических свойств: «Никто не мог похвастаться, что определенно знает, как выглядит Ц'Ост... Эти существа обладали не только способностью к мимикрии кожных покровов, но и умели трансформировать свое тело, придавая ему формы окружающих предметов» (А. Ливадный «Смертельный контакт»);

-К органоморфным можно отнести и портреты существ, состоящих только из мозга: «Остался один торжествующий, познающий мозг, как более совершенная форма материи. Он заменил нам все органы. Наши мысли управляли всем» (Г. Арельский «Подарок селенитов»).

Г) *Неорганоморфные* – описанные существа не имеют признаков живого, кроме одушевлённости (сюда относятся, в т.ч., роботы, которые рассматриваются как

инопланетяне только в том случае, если они «одушевлённые» по мысли автора, или описания недостаточно, чтобы выяснить их природу):

-«Это был торпп, самая странная и, наверное, самая могучая раса Конклава. Разумный плазмод, десятикилометровое облако чистой энергии, скованное силовыми полями, словно корсетом. Некоторые считают, что именно торпп – главные в Конклаве. Другие думают, что они безмозглые рабы органических рас. Не знаю ответа, но, наверное, они ничуть не лучше и не хуже нас. Просто живые осколки солнца» (С. Лукьяненко «Звёзды – холодные игрушки»);

-«Люди имели пять базовых чувств, в то время как Ракс – шесть, но удивительнее всего было то, что ни одно чувство у них не совпадало. Феол считали, что Ракс – небιологическая форма жизни...» (С. Лукьяненко «Порог»).

Д) *Эфироморфные* – предметом описания является бесплотная сущность, или «ничто», которое при определённых условиях может принять вещественный облик. Данный тип может вносить в произведение элементы страшного, а может и просто указывать на непостоянство внешнего мира.

Е) *Неопределённо-морфные* – описание отсутствует по различным причинам: его не даёт автор, или воспринимающий инопланетян герой, или сам инопланетянин запрещает на себя смотреть, что делает описание невозможным. Данный художественный приём используется, с одной стороны, чтобы сместить акценты восприятия читателя с внешности на внутреннее, с другой – для того, чтобы каждый мог сам сконструировать в сознании близкий ему образ. Также такая позиция может указывать на изменчивость окружающего мира, где давать описания просто не имеет смысла, и лучше оставить читателя в неопределённости. Яркий пример можно найти у С. Лукьяненко: «Я не успел обернуться — он почти выкрикнул: — Нет... не надо!» (С. Лукьяненко «Лабиринт отражений»).

Ж) *Отдельно можно выделить категорию симбионтов*: «Это была мужская особь, рослая и крепкая, одетая в форму Корпуса Ученых Феол. Черты лица слегка грубоваты, даже немного карикатурны ... но в целом симпатичны и близки к человеческим. Коричневый, с красноватым оттенком цвет кожи ... Единственным, но разительным отличием от землян был третий глаз посреди лба – маленький и немигающий ... этот глаз не принадлежал этому телу. Из черепа гуманоида выглядывал симбионт, мозговой червь... симбионт, эволюционно приспособленный для жизни в их организме, сам по себе практически не разумен, но дает эмоциональную составляющую общей личности» (С. Лукьяненко «Порог»).

2. В связи с **количеством признаков**, используемых автором, портреты можно разделить на:

1) *Описания «одновидовых» существ*: «...похожие на черепах, но не в панцире, а покрытые складчатой кожей. Временами из складок высывалось длинное тонкое щупальце...», «Он походил на крупного варана или, скорее, на броненосца. Теплокровный, кажется – яйцекладущий... Рептилоид наконец-то выпрямил короткую шею, оттянул от брюха маленькую треугольную голову ... Глаза у счетчика были нежно-голубые, раскосые» (Лукьяненко «Звёзды – холодные игрушки»).

2) *Полиморфные*. Часто авторы не ограничиваются копированием или модификацией одного существа, и заимствуют признаки нескольких сразу:

А) *Сочетание двух признаков*: синтезируются:

-*зооморфные черты*: «...шестирукая помесь обезьяны с кенгуру: бегают и на шести, и на четырех ногах, стоят и прыгают на двух, садятся, как кенгуру, и тогда средняя пара рук неподвижно висит на косматой груди, а верхняя движется, — словно шестирукие объясняются, как немые, и жесты сопровождаются урчаньем, шелканьем. Глаза черные, выпуклые, в глубоких глазных впадинах. Огромные синие грушеобразные носы...» (А. Беляев «Прыжок в ничто»);

-«...длинное сизое тело. Обращенный к нам конец тела изменился, раскрылся тремя лепестками. Сверкнули острые зубы, в которых была зажата вяло бьющаяся, затихающая рыбина... Пасти были открыты, и вода бурлила, проносясь через трубчатое тело» (С. Лукьяненко «Звёзды – холодные игрушки»);

-«Даэнло. Туша побольше, чем у носорога, а в остальном вполне на него похож. Только на морде не костяной вырост, а венчик длинных подвижных щупалец» (С. Лукьяненко «Звёзды – холодные игрушки»);

-«Дженьш... дженьш? Разве эти затюканные инженеры, выглядящие как кошмарный гибрид пчелы с обезьяной, – Сильные? Да нет... не может быть... наверное, внешнее сходство... или все-таки?» (С. Лукьяненко «Звёзды – холодные игрушки»);

- «Громозека — старый друг Алисы, гигантский археолог с планеты Чумароза, грозное чудовище, с виду похожее сразу на слона и осьминога, и добрейшее существо в душе» (К. Булычёв «Лиловый шар»);

-*зооморфное и человеческое*: «Глаза сидели рядом... Они занимали всё лицо... Разрез широкой пасти, загигаясь кверху, заканчивался в дряблых складках кожи под ушами. Выдающаяся вперёд, узкая и тупая, без подбородка челюсть... между глазами виднелось небольшое, неправильной формы отверстие — единственная ноздря... голова чудовища — на человеческом туловище...» (А. Волков «Чужие»);

-*органическое и неорганическое*: «Луна имеет сотни скважин. Из скважин выходит редкий зеленый или голубой газ ... Из некоторых лунных скважин газ выходит вихрем: стихия это или разум живого существа?... Разум, наверное; Луна — сплошной и чудовищный мозг» (А. Платонов «Лунная бомба»).

Б) *Сочетание трёх и более признаков*: «Это был гигант высотой с добрых 50 метров... его голова... сливалась с туловищем... Длинный бесформенный хобот — нечто среднее между птичьим клювом и лапой осьминога — болтался между двух огромных желтых неморгающих глаз... каждый Центавр... имел две руки и две ноги, но только его конечности были лишены костей... у них не было ни губ, ни языка, ни неба...» (Л. Кленч «Из глубины вселенной»);

-В. Язвицкий в «Путешествии на Луну и на Марс» описывает марсиан, «...похожих на людей, но будто покрытых слоновой кожей... На ногах у них были широкие лыжи ... у марсиан были не лица, а рожи и притом вроде лягушечьих с глазами навывкат ... Они были такие маленькие и щуплые, с отвислыми животами, с толстой кожей складками»;

-«...внешне они походили на ожившие скелеты фантастических животных, либо на эндоостовы сервомеханизмов... под разлетающимися от ударов пуль ошметьями материала, похожего на природный хитин, на поверку оказалась плоть...» (А. Ливадный «Смертельный контакт»);

-«Молодой эл, с трудом переваливаясь на коротких щупальцах, которые прогибались под тяжестью панциря, налившегося ненавистной тяжестью, брел в сторону ручья... он чувствовал себя не совсем уверенно, как и его сородичи, которые предпочитали жить в полной или почти полной невесомости» (В. Михановский «Элы»).

3. Важным критерием является *наличие или отсутствие модификации* природных черт взятого за основу объекта (или объектов). Сюда не относятся формы жизни, которые не встречаются в реальности, и роботы, поскольку могут быть любыми. По наличию модификации изображения можно разделить на:

1) Портреты, где *модификация отсутствует*: описанные существа полностью эквивалентны определённому виду. Например, не отличающиеся от людей марсиане у Г. Арельского: «Доктор Ни-Асту-Сол был маленького роста, с голым черепом, с большим, выдающимся вперед широким лбом, развившимся за счет лица. Одет он был в легкую хитинообразную одежду» (Г. Арельский «Два мира») или разумные животные у А. Ливадного: «Умры — теплокровные разумные млекопитающие, которых... следовало отнести к семейству кошачьих... Внешне — огромный, черный как смоль кот, хотя, если

быть точнее, то Умры скорее похожи на Земных пантер» (А. Ливадный «Смертельный контакт»).

2) *Модифицированные портреты* – изображённые пришельцы не полностью эквивалентны определённому виду. Несоответствия могут быть в:

-*количестве глаз, пальцев, наличии дополнительных конечностей*, как у А. Лякидэ: «Они хотя были одноглазые, но очень красивы... Лица... с весьма правильными чертами: изящно сложенные носы, губы и подбородки; губы даже были слишком розовые, почти красные... Лица были безбородые и безусые; но зато на головах были роскошные волосы... Фигуры были среднего роста, весьма статные, умеренно полные, с небольшими руками и ногами; ноги были особенно малы, так как очень редко приходилось пользоваться ими, благодаря крыльям, а на руках было по четыре пальца неравной длины: два большие в середине и два малые по краям...». Автор модифицирует человеческие черты, а признаки животного (крылья) оставляет обыкновенными: «они вполне напоминали нам крылья наших птиц — по своему устройству» (А. Лякидэ «В окевне звезд»).

-пришельцы А. Богданова отличаются от людей *чертами лица*: «Его глаза были чудовищно громадны... Верхняя часть лица и головы была настолько широка, насколько это было неизбежно для помещения таких глаз; напротив, нижняя часть лица... была сравнительно мала... Различия физического сложения марсиан от сложения земных людей в общем невелики» (А. Богданов «Красная звезда»);

-изменения касаются *цвета тела и волос*: «Лицо у него и впрямь было зеленое. Нежно-салатовый оттенок... Нос приплюснут, рот очень маленький, глаза, наоборот, огромные. Волосы короткие и какие-то очень тонкие, будто шерсть у мелкого животного» (С. Лукьяненко «Звёзды – холодные игрушки»);

-В отличие от предыдущих примеров, А. Ливадный берёт за основу животных, изменив только *количество пальцев и окрас*: «внешний вид (да и повадки) Звенгов разительно напоминали земных мартышек... Их ладони с тремя гибкими многосуставчатыми пальцами находились в постоянном движении, и только хвост, покрытый разноцветной, отливающей мягкими полутонами шерсткой, почти всегда оставался неподвижен» (А. Ливадный «Смертельный контакт»);

4. Отдельно стоит упомянуть о наличии в некоторых текстах *альтернативных землян*. Их появление обусловлено желанием увидеть новое в привычном, обращении к родной планете не как к замкнутой, автономной системе, а как к миру, который когда-то был другим и испытывал воздействие внеземных факторов. В данном случае портреты можно разделить на:

1) *полностью альтернативные*: земляне не люди; в описанных произведениях не встречаются;

2) *не полностью альтернативные*: изменены некоторые черты, но в целом существа напоминают землян:

-«человечество Земли, — тогда еще наделенное крыльями...» (Н. Муханов «Пылающие бездны»);

-«Это было изображение широкоскулого человеческого лица со спокойно закрытыми глазами. Лунообразный рот улыбался. Нос – острый, клювом. На лбу между бровей – припухлость в виде увеличенного стрекозиного глаза... Он был велик ростом, его лицо было бело... Они... велики ростом и черноволосы. У Сынов Неба были желтые и плоские лица» (А. Толстой «Аэлита»).

Данные классификации далеко не исчерпывают тему иного разума в отечественной фантастике, которая является перспективной для дальнейшего исследования.

Из вышеизложенного можно сделать следующие **выводы**:

1. Портреты инопланетян отличаются разнообразием, которое ограничиваются только целесообразностью и воображением автора. Инопланетные формы могут быть совершенно разные, – от разумного атома до целой планеты.

2. Преобладают зооморфные и антропоморфные портреты. Остальные виды выражены в меньшей степени. Реже всего встречаются органо- и неорганоморфные портреты. Это обусловлено тем, что фантазия человека тяготеет к уже привычным формам, и, с другой стороны, появление необычного усложняет восприятие произведения, может порождать неоднозначные трактовки, особенно при недостаточно развёрнутом описании.

3. Большинство инопланетян так или иначе модифицировано, что делает произведения более достоверными, поскольку в различных условиях должна была возникнуть разная жизнь, отличная от земной.

4. Кроме собственно инопланетных форм жизни, авторы фантастики обращаются к альтернативным вариантам землян, что обусловлено желанием видеть неизведанное не только вовне, но и в истории своей планеты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кудрявых Е.В. Художественные функции портрета в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»: методика анализа. - Екатеринбург, 2019. - 61 с.
2. Литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины. Под ред. Л.В. Чернец. - М., 1999. - 368 с.
3. Котович М.И. Языковые средства создания персонажа в художественном произведении. [Электронный ресурс]: Электронная библиотека БГУ: [сайт]. // Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов IX Междунар. науч. практ. конф., Минск, 25 ноября 2015 г. - В 6 частях. – Часть 5.– Мн.: БГУ, 2015. - С.64-68. URL: <http://elibr.bsu.by/handle/123456789/148154> (дата обращения: 01.12.2020).
4. Уртминцева М.Г. Жанр литературного портрета в русской литературе второй половины XIX века: генезис, поэтика, типология. - Автореф. дис. - Н. Новгород, 2005. - 40 с.
5. Невская П.В. Портрет в пространстве семиотики: вербальное и невербальное. - Автореф. дисс. - Саратов, 2013. - 49 с.
6. Подковырин Ю.В. Внешность литературного героя как художественная ценность. Автореф. дисс. - Новосибирск, 2007. - 22 с.
7. Кесовиди В.А. Словесный портрет как форма художественно-образного представления человека в литературном произведении (на материале романа И.А. Гончарова «Обломов»). [Электронный ресурс]: Киберленинка: [сайт]. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. - 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slovesnyy-portret-kak-forma-hudozhestvenno-obraznogo-predstavleniya-cheloveka-v-literaturnom-proizvedenii-na-materiale-romana-i-a> (дата обращения: 01.12.2020).

THE POETICS OF THE PORTRAIT OF EXTRATERRESTRIALS IN RUSSIAN SCIENCE FICTION LITERATURE

Annotation. This paper examines the portrait of extraterrestrials and alternative earthlings in Russian fiction of the XIX-XXI centuries, its features and the degree of difference from the usual forms of life. The classifications of the portrait are proposed, the specifics of the description are analyzed.

Keywords: fiction, portrait, description, alien, modification.

Ovcharenko A.I.

Scientific adviser: Korablev A.A., Ph.D., Professor

Donetsk National University

E-mail: novcharenko@yandex.ua

СЕМИОТИЧЕСКИЕ ОППОЗИЦИИ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ С. А. ЕСЕНИНА

Павленко О. С.

*Научный руководитель: Шепелева О. А., старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Статья посвящена анализу традиционных семиотических оппозиций в раннем лирическом творчестве С.А. Есенина. Рассматриваются пары оппозиций как в пространственных категориях (переход из одной пространственной зоны в другую), так и среди категорий объектов и субъектов (их противопоставление и трансформация). Приводятся примеры того, как в лирике С.А. Есенина проявляют себя несвойственные традиции семиотические оппозиции.

Ключевые слова: Есенин, семиотические оппозиции, категория пространства.

В основе фольклорного понимания действительности лежит мифопоэтическая картина мира, а также система семиотических оппозиций – ряд слов (объектов, субъектов, признаков, локаций), находящихся в отношениях семантического противопоставления. Благодаря своей регулярности и устойчивости, они являются универсальным средством описания модели мира.

Описание традиционных пространственных оппозиций может являться базовой опорой для представления категории пространства и в ранней лирике Есенина. Выделяем следующие пары: «верх – небесное пространство / низ – сухопутное пространство», «близкое – свое / далекое – чужое»; сюда же относится и ориентация по сторонам света. Заметим, что не всегда семиотические оппозиции проявляют признак явного или скрытого противопоставления, когда одно понятие противоборствует другому; например, зачастую в стихах у Есенина сухопутное и небесное пространства проявляются на равных правах.

И.Н. Зиновьева насчитывает около сорока пар семиотических противопоставлений, отмечая, что они носят универсальный межкультурный характер: «свое / чужое», «мужское / женское», «вертикальный / горизонтальный», «верх / низ» и т. д.*

Не всегда мы можем объяснить закономерность строения той или иной пары, опираясь только лишь на логику и опыт современности. Исследовательница И.Н. Зиновьева отмечает, что «архаическое мифологическое мышление <...> характеризуется отсутствием причинно-следственных связей, обобщений, абстракций и понятий, а также особым восприятием пространства и времени, категорий единства и множества, качества субъекта и объекта». Таким образом, мы понимаем, что при рассмотрении соотношения субъектов и объектов в категориях семиотических оппозиций необходимо обращаться в первую очередь к их внутренней форме и возможным остаточным ритуальным и обрядовым отсылкам.

В данном докладе мы рассмотрим примеры оппозиций, как среди пространственных понятий, так и среди категорий объектов и субъектов.

Начнем с категории пространственных зон. Для того чтобы вступать в противопоставление, локации должны быть четко разграничены, а граница между ними должна быть непроницаемой. В ранней лирике Есенина эти границы могли нарушаться. Так, зачастую такой переход оказывается для лирического героя опасным, например, в стихотворении «Хороша была Танюша...» (1911 г.) героиня погибает вне стен безопасного жилища:

*Зиновьева И. Н. Образ пространства в фольклорно-языковой картине мира // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 55. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-prostranstva-v-folklorno-yazykovoy-kartine-mira-nursery-rhymes>

*Там же.

*У оврага за плетнями ходит Таня ввечеру. <...>
Не кукушки загрустили – плачет Танина родня,
На виске у Тани рана от лихого кистеня.
Алым венчиком кровинки запеклися на челе, –
Хороша была Танюша, краше не было в селе [2, т. 1, с. 21].*

Иногда переход за границу у Есенина характеризуется переходом от незнания к знанию; для есенинского лирического героя выход за границы означает расширение собственных границ познания:

*Не видать за туманною далью,
Что там будет со мной впереди,
Что там... счастье, иль веет печалью,
Или отдых для бедной груди. <...>
Но сквозь сумрак в туманной дали
Загорается, вижу, заря [2, т. 4, с. 27].
Мои мечты стремятся вдаль, <...>
Я там могу найти себе
Отраду в жизни, упоенье [2, т. 4, с. 31].*

Обратим внимание на пример, вводящий дом в оппозицию по признаку «территория жизни / территория не - жизни»: в стихотворении «Зашумели над затоном тростники...» девушка не может вернуться домой, т. е. пересечь границу, потому что этому противятся все силы, охраняющие территорию дома:

*На березке пообъедена кора, –
Выживают мыши девушку с двора.
Бьются кони, грозно машут головой, –
Ой, не любит черны косы домовой [1, т. 1, с. 30].*

Судя по такой реакции, девушка либо уже мертва (утопилась), либо находится на пороге смерти (о чем символически может говорить и «пообъеденная кора»).

В контексте разговора о переходах и изменениях, отметим следующее. А.В. Гура замечает, что факт изменения пола в фольклоре «приобретает зловещий смысл и расценивается как знак несчастья» [3, с.159]. Не можем утверждать наверняка, присуща ли негативная характеристика всем типам изменений. В традиционной песенной лирике встречаем пример того, когда изменение, преобразование одной локации в другую несет в себе скорее положительное оценочное значение; как правило, такие изменения объясняются смысловой сюжетной наполненностью лирики. В тексте народной песни № 356 из сборника П.В. Киреевского мужчина, мечтая о скорой замужней жизни, произносит:

*– Уж и сел бы я в эту лодку,
Переехал бы к милой;
Переехал бы к любезной,
Там бы выстроил терем.
Раскрасил бы большой дом
Со высокими крыльцом.
Распахал бы я чисто поле,
Развел бы я зелен сад! [4, № 356].*

Таким образом, традиционно пограничное, необжитое пространство поля изменило бы свои характеристики и стало бы причисляться к т. н. типично «семейным» пространствам по аналогии с садом или домом. В другой народной песне №7 находим пример того, как изменение пространства соотносится с причислением его к одной или другой стороне оппозиции, в данном случае оппозиции «христианство / язычество»:

*Святой Егорий поезжаючи,
Святую веру утверждаючи,*

Наезжал Егорий на темны леса, на дремучий. <...>

Святой Егорей проглаголяет:

– Ой вы, ой еси, леса дремучие,

Станьте вы, леса, на одном месте.

Я из вас, из лесов из дремучих,

Порублю церковь соборная,

Соборная, богомольная [4, № 7].

Интересно, что в своих ранних стихотворениях Есенин периодически наделяет пространство леса церковной символикой, трактует его как благодатную среду для аскетического сосредоточения, примешивает к традиционной магической лесной символике образы т.н. высшей стихии:

Между сосен, между елок,

Меж берез кудрявых бус,

Под венком, в кольце иголок,

Мне мерещится Иисус.

Он зовет меня в дубровы,

Как во царствие небес [2, т. 1, с. 56].

Другими словами, некоторые традиционные оппозиции в лирике Есенина являются собой целостное единство.

Отметим случаи, когда образы из есенинской лирики, причисляемые к одной локации, меняют свои характеристики при перемещении их в другие локации. И хотя ранее мы уже говорили, что между локациями, как правило, установлены непроницаемые границы, здесь такой переход у автора работает в другом значении (подобных примеров в традиционных песенных текстах не находим). Упомянем стихотворение «*Матушка в купальницу по лесу ходила...*» (1912 г.) и ключевой образ матери в нем. Как правило, мать соотносится (и у Есенина в том числе) с пространством дома, связываясь с типичными характеристиками хранительницы домашнего очага, заботы, постоянства. В стихотворении автор опускает эти характеристики (не отмечая их), наделяя образ другими, свойственными пространству леса (а события происходят именно в лесу) чертами:

Матушка в Купальницу по лесу ходила,

Босая, с подтыками, по росе бродила.

Травы ворожбиные ноги ей кололи,

Плакала родимая в купырях от боли [2, т. 1, с. 29].

Образ матери в такой необычной для него локации был необходим автору для усиления первоначального замысла: мистификации своего рождения в чудесной, магической обстановке (очевидно, что более традиционные локации дома в этой роли ему бы не сошлись).

Ранее мы уже упоминали, что иногда в есенинской лирике традиционная оппозиция выступала в роли смыслового единого целого (пример церкви и леса). Теперь же отметим случай того, когда поэт, наоборот, различает тождественные в традиционной лирике понятия. В рамках своей поэзии Есенин создает необычную оппозицию «дом / терем», наделяя эти два пространства подчеркнуто противоположными значениями. В народных песнях понятия «дом» и «терем» определяются т.н. обобщенностью семантики, другими словами, они свободно заменяют друг друга в тексте и употребляются как синонимы. Пространству дома Есенин оставляет традиционные бытовые черты, терем же перемещает из деревни в лес или, как в другом случае, под воду; населяет его мифическими существами и превращает в тайное место встречи влюбленных:

В терем темный, в лес зеленый,

На шелковы купыри,

*Уведу тебя под склоны
Вплоть до маковой зари [2, т. 1, с. 20].
Низкорослая слободка
В повечерешнем дыму.
Заждалась меня красotka
В чародейном терему [2, т. 4, с. 83].
Ой, как терем стоит под водою –
Там играют русалочки в жмурки, –
Изо льда он, а окна-конурки
В сизых рамах горят под слядою [2, т. 4, с. 122].*

Сопоставив народную и есенинскую лирику, наблюдаем, как в некоторых случаях семиотические оппозиции практически не подвергаются изменениям и используются в своих первоначальных вариациях; в других же случаях поэт намеренно отступает от традиционности в угоду сюжету и смыслу своих произведений, но даже в таких авторских изменениях видны ассоциативные отсылки к культуре и традициям, как в смысловом содержании, так и в их внешней форме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зиновьева И.Н. Образ пространства в фольклорно-языковой картине мира / И.Н. Зиновьев // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2008. - №55. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-prostranstva-v-folklorno-yazykovoy-kartine-mira-nursery-rhymes>
2. Есенин С.А. Полное собрание сочинений в семи томах / С.А. Есенин. - М.: Наука - «Голос», 1995. - 5763 с.
3. Гура А.В. «Мужской – женский» в народной зоологии: соотношение символики, пола и грамматического рода / А.В. Гура // Признаковое пространство культуры / Отв. ред. С.М. Толстая. - М.:Индрик, 2002. - С.155-162.
4. Киреевский П.В. Собрание песен П.В. Киреевского [Электронный ресурс] / П.В. Киреевский. - Режим доступа: http://az.lib.ru/k/kireewskij_p_w/text_1847_sobranie_pesen.shtml

SEMIOTIC OPPOSITIONS IN THE EARLY LYRICS OF S. A. YESENIN

Annotation. The article is devoted to the analysis of traditional semiotic oppositions in the early lyrical works of S. A. Yesenin. Pairs of oppositions are considered both in spatial categories (transition from one spatial zone to another) and among categories of objects and subjects (their opposition and transformation). In Yesenin's lyric, can also find the characteristics of how unusual semiotic oppositions of traditions manifest themselves.

Keywords: Yesenin, semiotic oppositions, category of space.

Pavlenko O. S.

Scientific adviser: senior lecturer Shepeleva O. A.

Donetsk National University

E-mail: olga.pavlenko98@mail.ru

УДК 81'42:81-139

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КОНТЕНТ-АНАЛИЗА В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Паниотова А.Н.

*Научный руководитель: Кудрейко И.А., к.филол.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор одного из наиболее актуальных современных методов научных исследований – контент-анализа, представляющего собой количественно-качественный

анализ информации о характеристиках текста и его семантических особенностях.

Ключевые слова: контент-анализ, концептуальная переменная, исследование, метод, этап.

Актуальность статьи обусловлена тем, что являясь самым технологичным из аналитических методов, метод контент-анализа в наибольшей степени подходит для систематического мониторинга больших информационных потоков и позволяет выявить глубинные черты и особенности ценностных ориентаций, социальных установок и представлений, что не всегда возможно с помощью тестов или анкетирования.

Цель данной статьи заключается в формировании системы знаний о методике контент-анализа в лингвистических исследованиях: о понятии контент-анализа, о концептуальной переменной и её абсолютной частоте, об этапах контент-анализа в лингвистических исследованиях и т.д. Данная цель обусловила решение таких **задач**: 1) изучить понятие контент-анализа; 2) осветить особенности применения контент-анализа в лингвистических исследованиях; 3) описать этапы применения контент-анализа в лингвистических исследованиях; 4) изложить формы фактора надёжности и фактора достоверности.

Изучением метода контент-анализа занимались такие учёные-исследователи, как Б. Мэттью, А. Тенни, Д. Спид, Д. Уипкинс, Г. Лассуэлл, Ж. Кайзер, Э. Морен, К. Маркс, И. Дмитриев, А. Семёнова, М. Корсунская, Е. Чернобровкина и другие.

По мнению А.В. Семёновой и М.В. Корсунской, контент-анализ (анализ содержания) – это особая методическая процедура анализа всех видов текстов (вербальных, визуальных и прочих), это анализ ядра коммуникации, того, что лежит между коммуникатором и аудиторией, между автором послания и тем, кому это послание адресовано [1, с.10].

Проанализируем метод контент-анализа с лингвистической точки зрения. Обоснованность данного метода заключается в том, что для контент-анализа используется исключительно лингвистическая информация об особенностях текста, метод стремится определить его смысловые характеристики. Смысл контент-анализа состоит в том, чтобы по внешним, то есть количественным, характеристикам текста сформировать верные гипотезы о его плане содержания, отталкиваясь от слов и словосочетаний текста. Как результат, метод позволяет выдвинуть заключение об отличительных чертах мышления и сознания автора текста, которые включают в себя его намерения, установки, желания, ценностные ориентации и т.д. Без сомнений, оценка мышления едва ли касается непосредственно лингвистической проблематики, однако, такая задача, как исследование идиолекта конкретно взятого писателя, подлежит изучению отличительных черт мышления [2, с. 8].

Концептуальная переменная – самая важная категория метода контент-анализа, понятие, стоящее во главе осуществляемого лингвистического исследования. В определенном тексте концептуальная переменная выражена собственными языковыми представителями. Например, концептуальной переменной могут быть такие категории:

- «права человека»;
- «женский вопрос»;
- «материальное благополучие»;
- «свой – чужой»
- «демократия»

Абсолютной частотой концептуальной переменной называется общее число абсолютных частот её значений (языковых коррелятов). Из этого следует, что для верности контент-анализа необычайно важно найти весь список языковых коррелятов, в ином случае будут утеряны некоторые вхождения концептуальной переменной, и результат исследований будет неточным [3].

Рассмотрим этапы контент-анализа в лингвистическом исследовании. Первый этап представляет собой выбор материала, который является корпусом языковых данных. Газетная публикация или программа политической партии в разный период её

существования будут классическим примером корпуса данных для методики контент-анализа. В большинстве случаев строение корпуса данных и выбор материала непосредственно переплетён с самой постановкой задачи исследования. К примеру, если предмет исследования – языковые и стилистические особенности русского рассказа XIX в., то и образуемый корпус должен включать в себя характерные тому времени литературные тексты.

Второй этап – выбор концептуальной переменной и определение её значений, то есть языковых репрезентантов выделенного понятия в тексте. Одной из наиболее встречающихся скрытых проблем при отборе концептуальной переменной является связь частоты и значимости, а также положение об идентичности вхождений значений концептуальной переменной. В том случае, если этой связи не существует или одно вхождение или группа вхождений превосходит по значимости остальные вхождения, то контент-анализ в своём классическом виде не применяется. К примеру, известно, что Д.Д. Эйзенхауэр, покидая свой пост, произнёс речь об опасности военно-промышленного комплекса, тогда те или иные контент-аналитические расчёты с учётом концептуальной переменной «Военно-промышленный комплекс» не будут иметь ни малейшего смысла касаясь предшествующих выступлений Д.Д. Эйзенхауэра. Иначе говоря, если исследователь заинтересован в отношении данного политика к проблемам обороны и военного строительства, то ему следует отобрать другую переменную, допустим «армия», «вооруженные силы» и прочее [4, с. 79].

Третий этап носит характер выбора единиц кодирования. Текстам, их фрагментам, абзацам, предложениям и отдельно выбранным словам, и словосочетаниям приписываются значения концептуальной переменной. Выбор единицы кодирования обуславливается объёмом и характером корпуса данных и типом контент-анализа. В случае, когда корпус данных представляет собой статьи заголовки, то выбор единицы кодирования предпринят [5, с. 206].

Четвёртый этап заключается в отборе кодировщиков и формулировке руководства по кодированию. Контент-анализ, проводимый вручную, нуждается в точной формулировке руководства. Кодировщики, число которых неограниченно, должны действовать согласно единым принципам кодирования. Во многих случаях с целью гарантирования унификации кодирования между кодировщиками и руководителями эксперимента проводят семинары, которые позволяют всем участникам конкретизировать и стандартизировать правила обработки материала. Контент-анализ, осуществляемый с помощью компьютера, требует практически полной замены подготовки инструкций перечислением языковых форм и выбранных значений концептуальной переменной [6; с. 173].

Пятый этап представляет собой кодировку данных.

Шестой этап характеризуется осуществлением подсчёта данных и интерпретацией результатов. В процессе обработки результатов в большинстве случаев применяются сложные статистические методы анализа, включая факторный и кластерный анализы.

Теория контент-анализа сосредотачивает внимание на обеспечении соответствия и исключительности опыта. С целью подготовки опыта и оценки его результата берутся во внимание факторы надёжности и достоверности или обоснованности.

Фактор надёжности существует в трёх основных формах: 1) стабильность – определяется идентичностью первой и последующей кодировки одного и того же кодировщика; 2) повторяемость – характеризует вероятность приобретения тех же результатов разными кодировщиками в различное время и в различных ситуациях по тем же руководствам; 3) тщательность – соответствие некой норме кодирования, разработанной экспертами.

Фактор достоверности или обоснованности выражен в немалом количестве разнообразных форм:

1. Семантическая достоверность. Данная форма определяется тем, как сильно

руководства для кодировщика принимают во внимание полисемию языковых выражений, которые являются значениями концептуальной переменной [7, с. 316].

Например, при проведении контент-анализа на концептуальную переменную «Война – мир» (в отношении внешнеполитических связей) руководство по кодированию, учитывающее фактор смысловой достоверности, должно различать значения слова «война» [8, с. 123]:

В целях достижения семантической достоверности компьютерного анализа широко применяется метод Key-Word-In-Context, основанный на построении конкордансов каждого из значений концептуальной переменной. Эксперт (в некоторых случаях в режиме взаимодействия) оказывает помощь компьютерной программе и откидывает такие контексты, в которых языковой репрезентант концептуальной переменной используется не в требуемом контексте [9, с. 274].

2. Достоверность отбора данных. Относится к формированию корпуса данных. Сортировка данных для кодировки должна быть представляющей для проблемной области. Для выбора данных метод контент-анализа часто применяет методику случайной сортировки, а также методику стратификационной сортировки [10, с. 10].

3. Прагматическая достоверность (достоверность предсказания) является достаточно сильной формой фактора достоверности и характеризует возможность распространения выбранного метода и/или результатов на другие данные.

Таким образом, наибольшим преимуществом метода контент-анализа считаем тот факт, что исследователь не привлекает субъектов, так как работает непосредственно с текстовыми документами. Поэтому для его проведения требуется относительно мало затрат по сравнению с другими методами.

Е.П. Чернобровкина в своей статье «Контент-анализ в лингвистических исследованиях» определяет важность осознания того факта, что предполагаемый «анализ проводится не интуитивно, а с помощью методик, обеспечивающих получение достоверного и объективного результата» [3].

Значимый недостаток контент-анализа – ограниченность сообщений, относящихся к изучаемой проблеме. Некоторые темы очень нерегулярно появляются в доступных средствах информации. Ещё труднее бывает найти в одной и той же выборке комбинацию из двух и более вариантов, которые позволяли бы проверить гипотезы об их взаимоотношениях.

Вероятно, методика контент-анализа длительное время не воспринималась лингвистами всерьёз в связи с их опасениями насчёт необъективности результата и «субъективности» полученных категорий (лексические единицы подсчитываются программой, но формируются в категории человеком). Тем не менее, как отмечает Е.П. Чернобровкина, среди всего многообразия методов исследования контент-анализ остаётся в числе самых точных [3].

Контент-анализ, вследствие специфики своего аппарата и междисциплинарных связей, компьютеризации, в настоящее время имеет перспективу интенсивного развития, однако существует необходимость в теоретических исследованиях и в прикладных разработках. Перспективы дальнейшего исследования использования метода контент-анализа при изучении лингвистического материала заключаются в применении контент-анализа не только как метода количественного определения содержания текста, ориентированного на разложение текста на составляющие его части и анализ этих переменных, а и как метода качественного анализа, направленного на понимание изучаемых текстов, охват всей совокупности и сложности изучаемых частей текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Семёнова А. В. Контент-анализ СМИ: проблемы и опыт применения / А. В. Семёнова, М. В. Корсунская / Под ред. В. А. Мансурова. – М.: Институт социологии РАН, 2010. – 324 с.
2. Ушакова Т. Н. Понятие языкового сознания и структура рече-мысле-языковой системы. Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты / Т. Н. Ушакова. – М.: Барнаул, 2004. – С. 6-17.
3. Чернобровкина Е. П. Контент-анализ в лингвистических исследованиях [Электронный ресурс] / Е. П. Чернобровкина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontent-analiz-v-lingvisticheskikh-issledovaniyah>.
4. Галяшина Е. Спорные тексты СМИ: оскорбительная лексика / Е. Галяшина, М. Горбаневский // Журналист, 2003 – № 12. – С. 78-85.
5. Фуфаев Э. В. Базы данных. Учебное пособие / Э. В. Фуфаев, Д. Э. Фуфаев. – М.: Академия, 2014. – 320 с.
6. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику: Учебное пособие / А. Н. Баранов. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 360 с.
7. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В. А. Ядов. – М.: «Добросвет», «Книжный дом «Университет», 1998. – 596 с.
8. Бойко О. В. Репрезентация социальных проблем в российской прессе 90-х годов / О. В. Бойко // Социологические исследования. – 2002. – № 8 – С. 120-128.
9. Мангейм Дж. Б. Политология. Методы исследования / Пер. с англ./ Дж. Б. Мангейм, Р. К. Рич. – М.: Весь Мир, 2007. – 355 с.
10. Михайлова О. А. Толерантность в речевой коммуникации: когнитивные, прагматические и этические основания / О. А. Михайлова // Культурные практики толерантности в речевой коммуникации: Сборник монографий. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2004. – 15 с.

USING THE CONTENT ANALYSIS METHOD IN LINGUISTIC RESEARCH

Annotation. The article presents a theoretical overview of one of the most relevant modern methods of scientific research – content analysis, which is a quantitative and qualitative analysis of information about the characteristics of the text and its semantic features.

Keywords: content analysis, conceptual variable, research, method, stage.

Paniotova A.N.

Scientific adviser: Kudreyko I.A. Candidate of Philology, Associate Professor

Donetsk National University

E-mail: aniotova.lager@gmail.com

УДК159.922:177

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЙ
ОРИЕНТАЦИИ

Пекарская О.В.

*Научный руководитель: Максименко Е.Г.к. психол. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье рассматриваются гендерные особенности морально-нравственной ориентации. Анализируются основные теоретические подходы к исследуемому понятию, автором определен предполагаемый конструкт гендерных различий морально-нравственной ориентации. Описано эмпирическое исследование, полученные результаты свидетельствуют о выявленных типах моральной ориентации современных мужчин и женщин и их зависимость от пола.

Ключевые слова: тип морально-нравственной ориентации, гендерные особенности, норма, эмпатия, ценности.

В основе человеческого бытия лежит морально-нравственная составляющая. Этиценности формируют человеческую личность и выполняют важную мировоззренческую функцию. Мораль и нравственность обеспечивают жизнеспособность и развитие общества, его единство. Разрушение норм может подорвать мировосприятие человека, что приведет к потере духовной и культурной идентичности [9].

В настоящее время, в условиях ярко выраженных изменений в полоролевой стратификации общества, фактор пола стал важнейшей составной частью многих серьезных социальных, педагогических и психологических исследований. Процесс морально-нравственного развития мужчин и женщин имеет свои уникальные критерии, ценностные ориентиры, способы разрешения моральных проблем.

Поскольку ценностные ориентации и моральные установки являются сложным социально-психологическим явлением, которое определяет общий подход человека к миру, к себе, придает смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам, очень важно знать особенности проявления данного феномена у мужчин и женщин [1].

Ведущее значение в исследовании этого направления занимает концепция Лоуренса Кольберга, который продолжил работу Жана Пиаже по изучению морально-нравственного мышления. Согласно Пиаже, все факторы психического развития основываются на развитии интеллектуальном. Так, по его мнению, развитие нравственности неразрывно связано с когнитивными способностями [11].

Л. Кольберг определил, что в морально-нравственном развитии существует шесть стадий, группирующихся в три уровня. Каждая стадия характеризуется качественными различиями, и все они идут в определённой последовательности, так что ни одна стадия не может быть пропущена, и не существует обратного движения.

На протяжении этих стадий происходит прогресс морального рассуждения в нравственные принципы. На ранней стадии суждение основывается на ожидаемом вознаграждении или наказании. На последних, высших стадиях суждение уже основывается на личном, внутреннем кодексе нравственности и практически не поддается влиянию других людей или общественным ожиданиям [13].

Модель Л. Кольберга приобрела известность и признание, но одновременно была критикуема, так как в этом исследовании принимали участие только мальчики и мужчины от 10 до 40 лет.

Эта особенность стала предпосылкой к созданию женской модели моральной социализации. Это было необходимо, поскольку согласно модели Л. Кольберга женский тип развития отличался от мужского, что стало оцениваться как отклонение от нормы, как неспособность женщин к развитию.

Альтернативным подходом стал подход Кэрол Гиллиган, названный эмпатийным. Вне определяющим принципом выступил принцип заботы – эмпатическая ориентация на нужды и потребности, чувства и переживания другого человека.

К. Гиллиган рассмотрела проблему несоответствия модели Кольберга не с точки зрения способностей женщин к развитию, а с позиции правомерности возведения ее в единственную норму. Исследователь сделала акцент на том, что морально-нравственное развитие вариативно, и может вмещать в себя мужской и женский пути, различающиеся типами.

Типы ориентации в значительной степени связаны с половыми различиями. Нормативный тип в большей степени характерен для мужчин, эмпатийный – для женщин [5].

Предположительно, мир представляется мужчинам в виде соподчинения связей, иерархии отношений. В связи с этим главная моральная проблема для мужчин состоит в защите прав личности на жизнь и самореализацию, которая лежит в основе морали справедливости и законности [5].

Фундамент морали для женщин, вероятно, имеет другую природу и определяется осознанием значимости взаимосвязи между людьми. Поэтому главная моральная проблема женщин – сохранение взаимоотношений, расширение и укрепление взаимозависимости через включение как можно большего количества людей в сферу своей заботы [2].

Признание качественного своеобразия обеих моделей морально-нравственного развития, их уникальности и роли в человеческой жизни может стать в современной ситуации опорой для сохранения равновесия в социальном институте семьи и справедливого распределения социальных ролей [3].

Задачей эмпирического исследования, представленного в данной работе, является проверка гипотезы о различии типа морально-нравственной ориентации у мужчин и женщин.

Общая выборка составила 30 человек в возрасте от 18 до 45 лет, 15 мужчин и 15 женщин. Основной метод получения данных для исследования – тестирование:

а) уровня эмпатии в качестве одного из показателей общего уровня морально-нравственного развития с помощью опросника А. Мегрбяна «Шкала эмоционального отклика».

б) ценностей на уровне нормативных идеалов на основании опросника Ш. Шварца «Изучение ценностных ориентаций».

в) уровня развития моральных суждений в соответствии с двумя основными периодизациями морально-нравственного развития (Л. Кольберга и К. Гиллиган) при помощи методики С.В. Молчанова «Справедливость-забота».

По результатам диагностики эмпатии данные распределились следующим образом:

- средний (нормальный) уровень определен у 40% мужчин и 0% женщин;
- высокий уровень эмпатии определен у 40% мужчин и 73% женщин;
- очень высокий уровень эмпатии определен у 20% мужчин и 27% женщин

По результатам анализа данных этого этапа исследования, можно сделать вывод, что уровень эмпатии у женщин выше, чем у мужчин [10].

40% мужчин и 73% женщин имеют высокий уровень эмпатии, что находится в обратной связи с агрессивностью и склонностью к насилию. Данные респонденты проявляют альтруизм в реальных поступках, склонны оказывать людям деятельную помощь, демонстрируют поведение, которое способствует поддержанию и укреплению дружеских отношений, оценивают позитивные социальные черты как важные, более ориентированы на моральные оценки [12].

Результаты ранжирования ценностей на основании опросника Ш. Шварца «Изучение ценностных ориентаций» – приведены на рисунке 1:

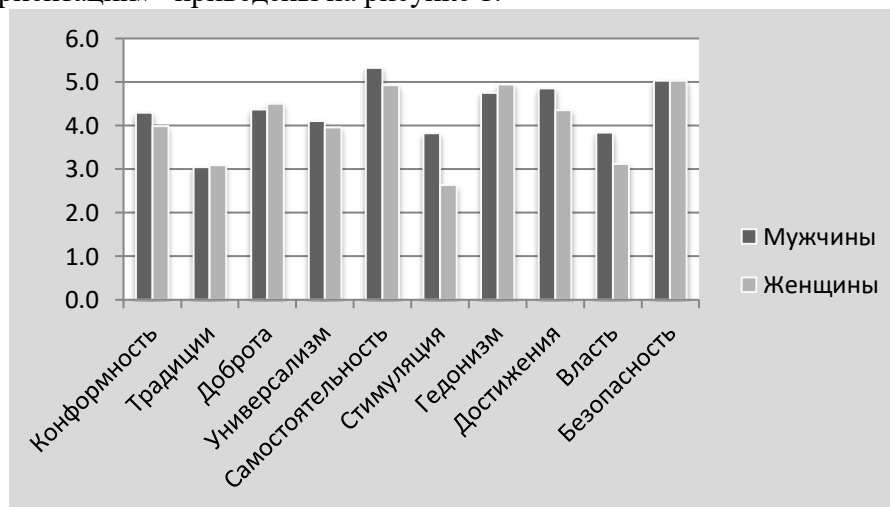


Рис. 1. Средние значения уровня нормативных ценностей у мужчин и женщин

Наивысшую ценность для обеих групп представляют самостоятельность, безопасность, гедонизм, достижения и доброта.

Среднюю значимость у обеих групп имеют конформность и универсализм.

И менее всего важны для людей обоих полов власть, стимуляция и традиции.

Такая ценность, как самостоятельность, которая высоко оценена обеими группами (и мужской, и женской), указывает на стремление людей к свободе в суждениях и поступках. Следующая ценность высокого порядка – безопасность, она указывает на желание ощущать социальный порядок, безопасность государства, защищенность своей семьи.

Далее следует гедонизм – стремление к удовольствию и наслаждению и затем – достижения и доброта. Достижения трактуются Ш. Шварцем, как желание личного успеха, целеустремленность, влияние и честолюбие. Доброта – забота о близких людях, их счастье и благополучии – подразумевает такие качества, как ответственность, верность. Наименее ценны доминирование, или власть как социальный статус и демонстрация престижа, богатство, авторитет, вес в обществе[4].

Итак, люди в обеих группах считают наиболее важным добиваться успеха, делать самостоятельные выборы, чувствовать защищенность и получать удовольствие от жизни.

Подводя итог анализа ценностных ориентаций в группе мужчин и группе женщин, мы предварительно можем утверждать, что различия между выборами мужчин и женщин незначительны.

Третий диагностический этап исследования – проведение тестирования по методике С.В. Молчанова «Справедливость-забота»[7]. Выявление уровня морально-нравственных суждений в соответствии с двумя периодизациями – Лоуренса Кольберга и Кэрл Гиллиган дало возможность оценить на какой стадии в каждой из периодизаций находятся тестируемые мужчины и женщины и выявить различия между ними.

Напомним, что в гипотезе исследования предполагалось, что в периодизации Л. Кольберга, ориентированной на норму, правило и закон, женщины будут находиться на более низких уровнях, чем мужчины. И напротив, что в периодизации К. Гиллиган у женщин будут более высокие результаты, чем у мужчин.

Тестирование по методике С. Молчанова показало, что картина морально-нравственного развития мужчин и женщин весьма разнообразна, что представлено в таблице 1:

Таблица 1

Распределение мужчин и женщин по уровням нормативного и эмпатийного типов морально-нравственной ориентации

Нормативный тип морально-нравственной ориентации			
	1 уровень	2 уровень	3 уровень
Мужчины	0%	7%	93%
Женщины	0%	20%	80%
Эмпатийный тип морально-нравственной ориентации			
	1 уровень	2 уровень	3 уровень
Мужчины	33%	14%	53%
Женщины	20%	34%	47%

20% женщин находятся на 4 стадии морально-нравственного развития по Л. Кольбергу и ориентированы на социальный закон и порядок, 40% находятся на 5 стадии и ориентируются на учет прав личности и социальный контакт и еще 40% расположились на шестой, самой высокой стадии морально-нравственного развития, где моральными выборами человека руководят универсальные этические принципы.

При этом картина в периодизации К. Гиллиган выглядит следующим образом. 13% находятся на самой низшей стадии эмпатийного типа морально нравственной ориентации, и руководствуются самоозабоченностью, ориентируясь на свои собственные интересы. 7% женщин расположились на второй стадии и ориентированы на хорошее мнение о себе других людей. 27% на третьей стадии, и ориентируются на самопожертвование, 7% ориентированы на защиту прав других (4 уровень), 7% пятого уровня ориентируются на сознательный учет социальных ценностей и 40% выбрали самоуважение в выборе между справедливостью и заботой.

Следовательно, на высшем уровне (стадии 5 и 6) нормативного типа морально-нравственной ориентации находится 80% женщин, а на высшем уровне эмпатийного типа (стадии 5 и 6) – 47%.

7% мужчин в периодизации по Л. Кольбергу находятся на 3 стадии и ориентированы на мнение других, стремление быть хорошим. 40% расположились на 5 стадии и руководствуются учетом прав личности в моральном выборе, и еще 53% находятся на самой высшей стадии морально-нравственного развития нормативного типа.

По периодизации К. Гиллиган 20% мужчин находятся на первой, низшей стадии и ориентируются на свои интересы, 13% – на второй стадии и ориентированы на мнение других о себе, по 7% на третьей и четвертой стадии – соответственно ориентированы на рефлексивную эмпатическую реакцию и защиту прав других. И, наконец, 13% – это пятая стадия – сознательный учет ценностей и 40% – на шестой стадии выбирают сознательно между справедливостью и заботой.

Следовательно, на высшем уровне (стадии 5 и 6) нормативного типа морально-нравственной ориентации находится 93% мужчин, а на высшем уровне эмпатийного типа (стадии 5 и 6) – 53% [8].

Для определения статистической значимости различий между уровнем эмпатии, ценностных ориентаций и типа морально нравственной ориентации у мужчин и женщин, использовался U-критерий Манна-Уитни [6] и критерий ϕ – угловое преобразование Фишера.

На основании полученных экспериментальных данных определено, что расхождения между уровнем эмпатии у мужчин и женщин существуют на уровне значимости $p < 0,05$, а это значит, гипотезу о недостоверности различий невозможно отклонить, так же как принять гипотезу об их достоверности. Иначе говоря, различия между мужчинами и женщинами в уровне эмпатии незначительны.

По результатам исследования ценностей выяснено, что различия между нормативными ценностями у мужчин и женщин так же не являются статистически значимыми. В наибольшей степени у обеих групп выражена важность таких ценностей, как самостоятельность, безопасность, достижения, гедонизм, доброта. В наименьшей степени – власть, стимуляция, традиции.

Для проведения статистического анализа результатов, полученных с помощью методики С.В. Молчанова «Справедливость-забота», использовались данные таблицы 1, в которых указан процент распределения по уровням морально-нравственного развития обоих типов группы мужчин и группы женщин.

Полученное эмпирическое значение ϕ^* оказалось в зоне незначимости. Это значит, что гипотеза о том, что нормативный тип морально-нравственной ориентации (ориентация на нормы, правила и закон) больше характерен для мужчин, а эмпатийный тип (ориентация на реальное благополучие конкретных людей, прощение и заботу) – более характерен для женщин – отвергается.

Изначально предполагалось, что, находясь на высоком уровне морально-нравственного развития по эмпатийному типу, женщины окажутся на низком уровне по нормативному типу, а мужчины, напротив, поднимаясь на высокий уровень

понормативному типу, покажут слабый результат по эмпатийному. Результаты статистической проверки этой гипотезы оказались иными.

Следовательно, мужчины, и женщины, находясь на высоких стадиях морально-нравственного развития ориентируются как на заботу, так и на закон, в зависимости от конкретной ситуации, то есть руководствуются универсальными морально-нравственными принципами.

Научная значимость исследования состоит в том, что впервые был определен эмпирическим путем тип моральной ориентации современных мужчин и женщин и исследована его зависимость от пола.

Результаты подобных исследований могут представлять интерес при разработке программ формирования моральных норм и развития нравственности и могут помочь оценить их эффективность.

Изучение морали и нравственности всегда переплетается с задачами развития общества и является особенно актуальным на этапах поиска новых социальных ориентиров и ценностей, задавая направление в отношении нравственности общества и стратегии ее роста, как способ минимизировать регресс и социальные отклонения общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемьева, О.В. Человек = мужчина + женщина // Этическая мысль: Научно-публицистические чтения. - 1991. – М.: Политиздат, 1992. – С. 345-351.
2. Гиллиган, К. Место женщины в жизненном цикле мужчины (глава 1 из книги «Иным голосом: психологическая теория и развитие женщин») Переводы / К. Гиллиган; под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. – С. 166-186.
3. Задворнова, Ю.С. Тенденции трансформации гендерных отношений всемирно в исследованиях отечественных социологов, 2001 // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>
4. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. -СПб.: Речь, 2004 -70 с.
5. Кольберг, Л. Стадии нравственного развития ребёнка // Психологос. Энциклопедия практической психологии. - Режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/stadii-nravstvennogo-razvitiya-rebinka-l.kolberg>
6. Математические методы обработки данных [Электронный ресурс] // Психол-ОК - Режим доступа: https://www.psychol-ok.ru/statistics/mann-whitney/mann-whitney_02.html
7. Молчанов, С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию // Вестник московского университета, Серия 14. Психология, 2011. - №2. С. 59-72.
8. Молчанов, С. В. Развитие морально-ценностной ориентации личности как функции социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте: Автореф. дисс. ... канд.психол.наук: 2005. - 234 с.
9. Некрасов, С.И., Философия. Учебник для вузов/ С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова. –Орел.: Изд-во ОГУ, 2009. – 336 с.
10. Опросник методики «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна [Электронный ресурс] // Психологос. Энциклопедия практической психологии. – Режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/oprosnik-metodiki-shkala-emocionalnogo-otklika-a-megrabyana-i-n.-epshteyna>
11. Периодизация когнитивного развития [Электронный ресурс] / Под ред. В.Н. Дружинина – Электрон. дан. // Психология. Учебник для гуманитарных вузов. - Режим доступа: <http://www.bibliotekar.ru/psihologia-2/149.htm>
12. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций / Под ред. В. К. Виллюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 288 с.
13. Степанов, С. Лоуренс Кольберг // Школьный психолог. Журнал., Изд. дом «Первое сентября», Москва №37 (275), 2003-10-07. - Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200303706>

GENDER FEATURES OF MORAL AND MORAL ORIENTATION

Annotation. The article examines gender characteristics of moral and ethical orientation. The main theoretical approaches to the concept under study are analyzed, the author defines the supposed construct of gender differences in moral and ethical orientation. An empirical study is described, the results obtained indicate the identified types of moral orientation of modern men and women and their dependence on gender.

Keywords: type of moral and ethical orientation, gender characteristics, norm, empathy, values.

Pekarskaya O.V.

Scientific adviser: Maksimenko E.G.D. psychol. Sciences, associate professor

Donetsk National University

e-mail: ksenia2015p@gmail.com

УДК 159.95

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Петрова М.Ю.

*Научный руководитель: Фархутдинова Ю.Н. к.п.н., доцент ГОУ ВПО
«Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические особенности развития мышления в младшем школьном возрасте с учетом нейропсихологических особенностей развития психики. Проанализированы концепции отечественных и зарубежных психологов.

Ключевые слова: младший школьный возраст, мышление, нейропсихология.

Младший школьный возраст – это возраст интенсивного развития познавательной сферы, в частности, мышления. На данном возрастном этапе мышление является ведущей психической функцией, что влечет за собой активное развитие таких видов мышления как наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое [1].

Как известно, мышление является познавательным психическим процессом опосредованного и обобщенного отражения человеком предметов и явлений объективной действительности в их существенных связях и отношениях. Чувства позволяют воспринимать свойства одного объекта, в то время как с помощью мышления можно выделить критические признаки, которые необходимы и достаточны для включения данного объекта в определенную категорию [2].

Изучению проблемы мышления посвящены работы как отечественных психологов (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.А. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) так и зарубежных исследователей (Дж. Брунер, А. Бине, Дж. Гилфорд Ж. Пиаже и др.).

Работы ученых свидетельствуют о том, что в младшем школьном возрасте мышление ребенка начинает стремительно развиваться, в связи с чем происходит интенсивное развитие всех остальных психических функций. Так, Л.С. Выготский отмечает, что на данном возрастном этапе формирование научных понятий у ребенка происходит через опосредованное отношение к объекту, через то определение, которое выражает известную для ребенка абстракцию. Таким образом, формирование научно-понятийного аппарата дает возможность для усвоения и закрепления знаний, их

систематизации. Также благодаря понятийному мышлению дети способны решать задачи, опираясь на внутренние взаимосвязи, существенные свойства и отношения предметов или явлений [3].

Ученым В.В. Левисом было замечено, что развитию словесно-логического мышления способствует определенная система знаний, опирающаяся на семь основных видов заданий, постепенно нарастающих по уровню сложности:

- выделение признаков у одного или двух объектов;
- прямое распределение признаков;
- распределение с использованием отрицания какого-либо признака;
- изменение признака;
- выделение, распределение и изменение признаков, их трансформация в иную графическую форму;
- поиски недостающей фигуры;
- использование алгоритмических схем [3].

С.А. Рубинштейн, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов Ж. Пиаже считают, что младший школьный возраст – это период формирования мыслительных операций и действий операций: сравнения, выделения существенных и несущественных признаков, понятий, процесса обобщения, установление причинно-следственных связей [1].

Д.Б. Эльконин считает этот возраст является сензитивным для интеллектуального развития, так как в младшем школьном возрасте у ребенка происходят качественные сдвиги в мышлении, то есть, именно мышление становится доминирующей психической функцией [4].

Автор отмечает, что в развитии мышления младших школьников происходит совершенствование наглядно-образного мышления, закладываются основы формирования словесно-логического мышления и внутреннего плана действия как одного из новообразований этого периода развития.

Таким образом, учитывая разнообразие теоретических концепций мышления в младшем школьном возрасте, в исследованиях одних ученых (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.) отмечается, что у ребенка в младшем школьном возрасте доминирующей психической функцией становится мышление, закладываются основы формирования внутреннего плана действия как одного из новообразований этого периода развития, выделяются категории учебных мотивов, способствующие интеллектуальному развитию, другие исследователи (Л.С. Выготский, Л.Л. Левис и др.) утверждают, что в данном возрастном периоде мышление в процессе развития позволяет ребенку самостоятельно находить причины и решения тех или иных явлений и задач.

С точки зрения нейропсихологии мышление – активная психическая деятельность, направленная на решение определенной задачи. Мышление подчиняется всем законам психической деятельности.

Вопросами исследования мышления с позиции нейропсихологии занимались Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, И.П. Павлов и др.

Опираясь на теорию классификацию нарушений А.Р. Лурии можно утверждать о психофизиологических особенностях интеллектуальных процессов мозговых структур. Рассмотрим особенности функционирования мозговых структур, отвечающих за мышление как психический процесс.

Так, говоря о левой височной области (для правшей), следует указать, что она отвечает за работу абстрактно вербально-логического мышления. Данная мозговая структура ответственна за непосредственное «схватывание» пространственных и логических отношений. По словам А.Р. Лурии, левая височная область отвечает за такие мыслительные действия, как оперирование пространственными отношениями элементов, выполнение арифметических операций в письменном виде, решение задач с помощью наглядно-развертывающегося сюжета. Также здесь осуществляется

удерживание и воспроизведение смыслового материала, семантика речи [5].

Теменно-затылочная область обеспечивает синтез отдельных элементов группы, выделение наглядных признаков и их пространственных отношений. Здесь также формируются намерения выполнять те или иные задачи и их решения. В теменно-затылочной области также осуществляется такая функция, как решение задач на «конструктивный интеллект» – определение взаимного положения предметов в пространстве. Как отмечает А.Р. Лурия, теменно-затылочная область левого полушария отвечает за составление плана действий и организации своей деятельности [5].

Говоря о лобных префронтальных отделах по А.Р. Лурии, следует утверждать о следующих особенностях интеллектуальной деятельности: формирование гипотез, сопоставление элементов задач, анализе и классификации в выборе действий, выполнении серийной интеллектуальной деятельности (устное сложение или вычитание), механизме контроля и регуляции своей деятельности [5].

Как отмечал Л.С. Выготский, биологическая и социальная линии развития в онтогенезе формирования высших психических функций взаимосвязаны. Исследователь указывает, что каждая высшая психическая функция определяется не только сочетанием ряда более простых элементарных функций, но и новой ступенью их функционирования. Ученый утверждает, что влияние социума формирует и развивает психические процессы. Отсюда взаимосвязь морфогенеза мозга и социального воздействия [6].

По мнению Л.С. Выготского, влияние социальных факторов развития на формирование мышления в младшем школьном возрасте проявляется в том, что формирование дендритного дерева, всех связей корковых нейронов и межсистемных связей завершается в конкретных жизненных условиях, в которых оказывается ребенок, о которых он получает сигналы от внешних зрительных, обонятельных и вкусовых рецепторов, а также от проприорецепторов [6].

Таким образом, находясь в определённой социальной среде, ребенок получает информацию извне, которая влияет на формирование и развитие высших психических функций.

Говоря о младшем школьном возрасте, следует брать во внимание тесное взаимодействие ребенка со взрослыми, в частности, с учителем, который оказывает значительное влияние на формирование не только личности ребенка, но и на развитие высших психических функций.

В младшем школьном возрасте, как отмечает И.А. Скворцов, уже начинает формироваться абстрактное мышление, на что также влияет и социальный фактор. Ученый подчёркивает, что программа морфогенеза и функциогенеза будет выполнена лишь при адекватных средовых условиях, а также предотвращении или профилактике вредных для развития ребенка социальных факторов [6].

Очень важным уточнением является то, что факторы окружающей среды являются не просто окружением, благоприятными или неблагоприятными воздействиями для ребенка и его нервной системы, но и стимулом для той или иной функции, обеспечивая запуск дендритного ветвления и увеличения массы мозгового вещества в области мозга, соответствующей этой функции.

Структуры мозга достигают своей зрелости на разных стадиях онтогенеза, поэтому для каждого возрастного этапа характерны специфические нейрофизиологические условия формирования и реализации психических функций ребенка.

Исходя из этого, для гармоничного развития мышления как высшей психической функции необходимо создать благоприятные условия с учётом особенностей нервной системы ребенка.

Выше уже было сказано о том, что вклад взрослого и его воспитание вносят характерный «строительный» материал для психики ребенка. Младший школьник склонен ориентироваться на мнение учителя, так как тот является для ученика

авторитетом и показателем тех норм поведения, к которым стоит стремиться. Отношение учителя, его оценка касательно работы ребенка становится тем стимулом к работе над собой и стремлением к анализу своей деятельности, создает условия для выработки внутреннего плана действий, связанных с коррекцией, если ребенком была допущена ошибка и поставленная отметка его не удовлетворила.

Следует также учитывать зону актуального и ближайшего развития детей (Л.С. Выготский), которая может различаться в связи с особенностями нервной системы, ее гибкости и силы. Из работ И.П. Павлова известно, что нервная система делится на сильную, уравновешенную, подвижную; сильную, уравновешенную, инертную; сильную, неуравновешенную, с преобладанием возбуждения; слабую [5].

Таким образом, анализируя нейропсихологические особенности мышления младшего школьника, следует учитывать психофизиологическое развитие и факторы, влияющие на формирование мозговых структур. Эта задача в свою очередь определяет индивидуальные особенности развития каждого ребенка, которые необходимо учитывать в процессе обучения, ориентированного на индивидуальный подход к ученику.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Смирнова А.С. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте / А.С. Смирнова, Л.В. Левицкая. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 11 (115). — С. 183-185.
2. Ефимкина Р.П. Психология развития. Методические указания. – Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 2004. – 54 с.
3. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста: учебное пособие. – М. : Наука, Флинта., 2016. – 272 с.
4. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК // Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды /Д.Б. Эльконин. – Издание 2-е, стереотипное. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – С. 239-284. – (Психологи Отечества) . – URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=84061>. – (Психологи Отечества)
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.
6. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989.

NEUROPSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THINKING DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLS

Annotation. The article examines the theoretical features of the development of thinking in primary school age, taking into account the neuropsychological characteristics of the development of the psyche. The concepts of domestic and foreign psychologists are analyzed.

Key words: primary school age, thinking, neuropsychology.

Petrova M.Yu.

Scientific adviser: Farkhutdinova Yu.N. Ph.D., associate professor

Donetsk National University

E-mail: julia82.06@mail.ru

УДК 801:81

ФОРМУЛЫ ПРЕВРАЩЕНИЙ В РУССКОЙ НАРОДНОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКЕ

Пирогова К.А.

Научный руководитель: Шепелева О.А., старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной статье рассматривается категория формульности на материале русских народных волшебных сказок из сборника А.Н. Афанасьева. Предложена классификация формул превращений героев сказки с описанием их составляющих: формулы удара, формулы снятия крылышек или кожи, формулы появления, формулы вращения и поворота.

Ключевые слова: волшебная сказка, превращение, трансформация, формула.

В народных волшебных сказках часто встречаются случаи превращение героя в животного или предмет. Анализируя эти ситуации, мы используем как понятия *оборотничество* и *оборачивание*, так и понятие *формула*.

Формула – одна из ключевых составляющих произведений фольклора. Исследованием формул занимались А.Н. Веселовский, Г.И. Мальцев, Б.Н. Путилов, Б.А. Успенский и др. Г.И. Мальцев в своей монографии «Традиционные формулы русской народной необрядовой лирики» (1989) рассматривает формулу в связи с народной эстетикой и поэтикой, подчеркивая единство в традиционной формуле формы и смысла. Георгий Иванович также отмечал необходимость обоснования формульных слов и словосочетаний, так как они выявляют закономерность – художественный канон.

В 2017 г. на кафедре истории русской литературы и теории словесности Л.М. Паниотова защитила магистерскую диссертацию о «Формульной и неформульной стереотипии в социально-бытовых сказках». Людмила Михайловна взяла за основу классификацию формул румынского ученого Николае Рошияну: инициальные (формулы времени и пространства), медиальные (внешние и внутренние) и финальные.

Цель нашей статьи состоит в анализе формул связанных с превращением героев, в выделении отличий употребления формул, а именно почему в одном варианте *сделалась*, а в другом – *ударилась и сделалась*? Есть ли разница? Можем ли мы считать эти формулы синонимами?

В работе мы проанализировали 20 сказок² с их вариантами из сборника А.Н. Афанасьева. Объединяющим звеном выделенных нами сказок является изменение облика героя. Таким образом, имеем следующие группы: 1) формулы удара; 2) формулы снятия кожи или крылышек; 3) формулы появления; 4) формулы вращения и поворота.

Необходимо отметить, что формулы могут состоять из одного или нескольких слов (далее будем называть их *простыми* и *сложными*). Например, мы встречаем формулы *ударился и обернулся* в сказке «208. Чудесная рубашка», а в варианте той же сказки (в сборнике № 209) – *ударился о землю и сделался* и *ударилась о землю и оборотилась*.

В сложных формулах глаголы и существительные могут пояснять, обо что ударился герой, кем он стал: *ударился о ковер* и *обернулся малиновкой* (т. е. птичкой).

² «Буренушка», «Марья Моревна», «Хрустальная гора», «Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке», «Сивко-Бурко», «Волшебный конь», «Чудесная курица», «Царь-медведь», «Чудесная рубашка», «Пойди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что», «Перышко Финиста ясна сокола», «Елена Премудрая», «Диво», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Царевна – сера утица», «Белая уточка» «Царевна-лягушка», «Заколдованная королева», «Береза и три сокола», «Заклятый царевич».

Эта формула развернута, т. е. присутствуют все необходимые для понимания элементы – удар был осуществлен, после чего наступило превращение.

В таких формулах действие предшествует превращению и может быть представлено ударом об землю – поверхность (в сказке «Марья Моревна»), ударом наотмашь (в сказке «Пойди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что»), поворотом (в сказке «Береза и три сокола»), снятием кожи или крылышек (в сказке «Царевна-лягушка»), поцелуем (в сказке «Заклятый царевич»), выпиванием воды из следа животного (в сказке «Сестрица Аленушка и братец Иванушка»), переходом через уши коня (в сказке «Сивко-Бурко»), надеванием кольца, т. е. использование волшебного предмета (в сказке «209. Чудесная рубашка»). Само превращение, вторая часть формулы, представлено такими лексемами: *сделался* (в сказке «Елена Премудрая»), *обернулся* (в сказке «Диво»), *стал* (в сказке «Царевна – сера утица»), *оборотился* (в сказке «Хрустальная гора»), *обратился* (в сказке «Чудесная курица»), *перекинулся* (в сказке «Царь-медведь»), *явился* (в сказке «Перышко Финиста ясна сокола»).

Для формул удара характерны сложные лексемы *ударился о ковер / пол и сделался* или *ударился и стал*. Удар о землю означает, по мнению Т.В. Краюшкиной, разбитие первоначального облика. Сущность героя раскалывается – происходит превращение.

Для формул с физическим действием удара характерна самостоятельная смена облика или добровольная, например: «Серый волк *ударился о сыру землю и стал* Еленой прекрасной» («Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке»); и невольная – проклятие. В сказке «254. Диво» жена с помощью удара и проклятия меняет облик мужа. Само проклятие тоже представлено формулой: «Доселева был ты мужик, а теперь стань черным кобелем!», «Ну, бегал ты черным кобелем, а теперь полети дятлом» [3, с. 238-239]. Характерны формы императива: «Был ты <...>, теперь стань <...>». Об этом пишет исследователь Е.Н. Елеонская: «<...> присловье, выражающее желание, становится не простою речью, а речью заговорною. Таким образом, заговор, как результат веры в слово и внутреннего усилия человека вызвать в действительности то, о чем думает и чего желает, естественно нашел себе широкое применение в сказке, где желание и исполнение, мечта и действительность идут рядом и беспрепятственно переходят одно в другое» [4, с. 70]. «Как сказал, так и сделалось», – слово равняется действию, в сказке «255. Диво» отражена вера в магическую силу слова [3, с. 241].

Формулы со снятием кожи или крылышек могут быть простыми или сложными. Например, в сказке «267. Царевна-лягушка» преобладают единичные формульные слова *сделалась лягушей, вывернулась из кожуха, сбросила с себя кожух*. В вариантах (в сборнике № 268 и № 269) появляются сложные формулы *скинула свою лягушечью кожурилку и стала человеком, сбросила с себя лягушечью кожу – и обернулась Василисой Премудрой*. Царевна-лягушка самостоятельно меняет свой облик, находясь во власти проклятия Кощея Бессмертного.

В словаре «Славянские древности» в статье «Кожух, шуба, тулуп» Л.Н. Виноградова и М.М. Валенцова отмечают, что кожух – это знаковый элемент одежды, который выступал на разных этапах свадьбы в наряде жениха и невесты. «Вывернутый кожух мог выступать и самостоятельным атрибутом восточно-славянских, свадебных обрядов: на шубу сажали жениха и невесту за стол или на лавку под образа; на разостланной на полу шубе молодых благословляли ...» [5, с. 521].

В сказке «213. Пойди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что» Марья-царевна не может вернуть облик утицы без крылышек. Превращение с помощью крыльев происходит без физического действия, в отличие от сказки «Перышко Финиста ясна сокола», где прекрасному царевичу необходимо разбить облик для того, чтобы превратиться в перышко. Перышку тоже нужно самостоятельно расколоться или обернуться для преодоления лика. Превращения происходят самостоятельно, употребляются как простые лексемы (*обратилось ясным соколом, царевич обратился*

перышком), так и сложные (*царевич ударился об пол – и сделался перышком, перышко ударилось об пол и сделалось прекрасным царевичем*).

Для формул появления характерны лексемы *явилась, очутилась и стала*, например: «<...> вынул веретешко и переломил по сказанному, как по писаному, кончик бросил за себя, а корешок перед себя. Вдруг и *очутилась* Елена Прекрасная» (сказка «267. Царевна-лягушка») [3, с. 263]. Необходимо различать значения слова *стать*, оно может быть употреблено в подлинном смысле: «Иван-царевич переломил веретешко надвое, пятку назад бросил, носок перед себя — *стала* перед ним молодая молодница» (сказка «Буренушка») [2, с. 123]; и иметь значение изменения облика – превращения: «*ударился* и сыру землю – и *стал* прекрасною королевною Еленою» («Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке») [2, с. 335]. Сравнивая лексемы, можно говорить об их синонимии в значении появиться, предстать. Отметим также, что объединяющим элементом трех формул – *явилась, очутилась и стала* – является несамостоятельность, т. е. герою нужна помощь супруга, помощника для возвращения облика «<...> она веретеном обратилась; царевич переломил веретено надвое, один конец бросил вперед, а другой назад...» («Царевна – сера утица») [3, с. 257]. Формулы по своей наполненности сложные, царевич выполняет физическое действие, перелаживает веретено, после чего происходит появление героини.

Формулам оборота присуще физическое действие – это поворот к иному облику, обращение в противоположную сторону. В сказках нам встретились такие лексемы: *обратился, оборотился, обернулся и обвернулся*. Формула *обвернула* с вариантом *обвернулась* встречается в одной сказке «Буренушка», мачеха обворачивает Марию-царевну гусыней, т. е. по своему существу это невольная трансформация.

Для формулы *обернулся* характерно самостоятельное превращение – сокол, орел и ворон оборачиваются добрыми молодцами («Марья Моревна»), и невольное – следствие проклятия («254. Диво»). Встречаются простые лексемы *солдат обернулся голубем* без действия, и сложные, где лексема *обернулся* образует пару с другим словом-формулой, к примеру *обернулся поскорей мухою, влетел в клетку и стал птичкой-малиновкой* («Елена Премудрая»). Эта формула расположена внутри одного предложения и представляет собой такую модель: *обернулся – стал* (в значении превратился). Глагол *влетел* не относится к цепи трансформаций. Еще один пример из этой же сказки: «...птичка-малиновка *обернулась* мухою, вылетела из золотой клетки, *ударилась об пол и сделалась* добрым молодцем» [3, с. 200], т. е. *обернулась* – первое превращение, глагол *вылетела* тоже не относится к превращению главного героя, *ударилась – сделалась* – второе превращение. Мы не относим глаголы *влетел* и *вылетел* к цепям превращений по причине того, что они не влияют на трансформацию героя, сравним с глаголами выше (удар, поворот, снятие кожи, поцелуй, перекидывание кольца и другие). Да, мы согласны с тем, что этот глагол обозначает физическое действие, но вместе с тем, он не несет в себе свойство и возможность превращения героя, изменения облика.

Формулы *обратился* и *оборотился* занимают второстепенную позицию, после исполнения действия *обняла одну голову и поцеловала крепко-крепко — змей встрепенулся и вмиг обратился в доброго молодца* («Заклятый царевич»), *ударил его (солдата) по щеке и оборотил булавою* («Елена Премудрая»). Два примера относятся к несамостоятельному превращению, т. е. героям помогают, но их можно трактовать, как добровольное: змей благодарил девушку за то, что она помогла снять проклятие; солдату необходима помощь нечистого духа.

Отдельно отметим формулу *сделаться*. Если исходить из семантики самого слова – сделать себя иным, другим, что подразумевает самостоятельную смену облика, то в сказке «Буренушка» такая логика нарушается: Мария-царевна *сделалась* утицей вследствие проклятия няньки. Такую же тенденцию можно заметить и в других сказках, например, «Царевна – сера утица» и «Береза и три сокола». Несамостоятельные

превращения наблюдаем в сказках «212. Пойди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что» и «272. Заколдованная королева». Самостоятельно меняют свой облик герои в сказках «Марья Моревна», «Волшебный конь», «Чудесная рубашка», «234. Перышко Финиста ясна сокола», «Елена Премудрая».

Проанализировав формулы превращений в русских волшебных сказках, мы обратили внимание на состав и объем формул. Г.И. Мальцев, рассматривая русскую народную необрядовую лирику, говорил о том, что простые формулы могут стать компонентом другой формулы более высокого ранга. Подобная ситуация и с формулами волшебных сказок: *сделалась* и *ударилась и сделалась* – также являются формулами разных рангов.

В ходе проведенного анализа мы также выявили три вида сложных формул: первый – само превращение; второй – трансформация героя с указанием ее причины; третий – построение цепи формул превращений героя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Паниотова Л.М. Формульная и неформульная стереотипия в социально-бытовых сказках: дис. ... канд. филол. наук. - Донецк, 2017.
2. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: В 3 т. - М.: Наука, 1984. - Т. 1. - С. 122-124, 300-305, 313-314, 331-343.
3. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: В 3 т. - М.: Наука, 1984. - Т. 2. - С. 5-9, 22-26, 55-59, 74-77, 95-99, 108-120, 190-201, 237-241, 250- 255, 256-259, 260-267, 270-280, 283-285.
4. Елеонская Е.Н. Заговорная формула в сказке // Сказка, заговор, колдовство в России: Сб. статей. / Традиционная духовная культура славян. - М.: Индрик, 1994. - С. 69-78.
5. Валенцова М.М., Виноградова Л.Н. Кожух, шуба, тулуп // Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти тт. / Под общей ред. Н. И. Толстого. - М.: Международные отношения, 1999. - Т. 2. - С. 520-522.

FORMULAS OF TRANSFORMATION IN RUSSIAN FOLK MAGIC TALE

Annotation. This article examines the category of formularity based on the material of Russian folk fairy tales from the collection of A.N. Afanasyev. A classification of the formulas of transformations of the heroes of the fairy tale with a description of their components is proposed: the formulas for the blow, the formulas for removing the wings or skin, the formulas for appearing, the formulas for rotation and rotation.

Keywords: fairy tale, transformation, formula.

Pirogova K.A.

Scientific adviser: Shepeleva O.A., senior lecturer
Donetsk National University

УДК 159.92

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Попова Л.А.

**Научный руководитель: Фархутдинова Ю.Н. к.псих.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация. В данной статье рассматриваются отечественные и зарубежные подходы к описанию такого социально-психологического феномена как эмоциональный интеллект. Также выявлены подходы к анализу взаимосвязи мышления и эмоций.

Ключевые слова: интеллект, эмоции, мышление, эмоциональный интеллект.

Современное общество предъявляет к своим гражданам всё более сложные требования. В связи с активным развитием научно-технического прогресса и согласно разнообразным аналитическим исследованиям в XXI веке будут востребованы такие технические компетенции, которые сегодня ученые могут только прогнозировать, но не внедрять в практику [1]. Специалисты будущего должны будут уметь оперативно реагировать на изменяющийся технический ландшафт, и при этом быть адекватными в межличностном общении, качество которого в основном зависит от уровня эмоционального интеллекта, который рассматривается как основная компетенция будущего. В связи с этим, развитие эмоционального интеллекта уже с детского возраста является важной задачей современного общества.

При этом, на протяжении последних десятилетий исследователи подчеркивают, что отечественная и зарубежная наука не имеют единого мнения относительно анализа понятия «эмоциональный интеллект» [2; 3]. То есть в то время, когда аналитики, ученые, социологи доказывают значимость эмоционального интеллекта для будущих поколений специалистов, они подразумевают разные социально-психологические феномены. В результате при проектировании социального и экономического будущего отсутствует терминологический фундамент, что может препятствовать взаимному сотрудничеству разных специалистов и усложняет формирование образовательных программ для подрастающего поколения.

На основании всего вышеизложенного становится актуальным обобщение и анализ теоретических подходов к рассмотрению понятия «эмоциональный интеллект» в отечественных и зарубежных исследованиях, что и является целью данной статьи.

Следует отметить, что проблему взаимосвязи эмоций и когнитивных процессов рассматривали еще античные философы (Сократ, Платон, Аристотель). В своих трудах они выделяли эмоции и разум в отдельные сферы. Кроме того, акцент в исследованиях был на развитии в первую очередь мышления. В последующем, по мере развития психологических знаний появились эмпирические исследования в области мышления и эмоций. Исследователи эпохи Ренессанса рассматривали взаимосвязь эмоций и интеллекта параллельно с развитием личности человека в повседневных условиях. В начале XX века в науке последовал этап дифференцированного изучения эмоций и интеллекта с последующим анализом в таких направлениях как психология интеллекта (Д. Векслер, Ч. Спирмен, Л. Терстоун и др.) и как психология эмоций (М. Арнольд, Р.В. Липер, С. Шехтер, А. Эллис и др.).

Американские ученые Дж. Мэйер и П. Сэловей впервые ввели термин «эмоциональный интеллект» в 1990 г., определив его как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать мысли и эмоции, понимать и объяснять эмоции, а также регулировать свои собственные эмоции и эмоции других людей [4]. Среди исследователей, использующих данный термин в зарубежной науке выделяется Д. Гоулман. Он занимался изучением эмоционального интеллекта в аспекте эмоционально-когнитивного взаимодействия. Результаты его исследования обратили на себя внимание многих ученых и способствовали дальнейшему изучению данной проблематики. Д. Гоулман определяет эмоциональный интеллект как способность человека интерпретировать собственные эмоции и эмоции окружающих, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей [5].

Автором аббревиатуры «EQ», которую в настоящее время используют параллельно с понятием «эмоциональный интеллект», является Р. Бар-Он. Он описывает данный феномен как «все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями» [6, с. 100].

Из вышеизложенного следует, что впервые понятие «эмоциональный интеллект» появилось в западной науке. Однако, и отечественные ученые (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) изучали взаимосвязь интеллекта и эмоциональной сферы личности и обосновывали в своих научных трудах результаты своих наблюдений.

Так, Л.С. Выготский пришёл к заключению о наличии динамической смысловой системы, которая представляет собой целостность интеллектуальных и аффективных процессов. Кроме того, анализ его трудов позволяет отметить, что ученый придерживался не только мнения о целостности аффекта и интеллекта во взаимовлиянии этих сторон психики на всех этапах развития, но и утверждал, что данное единство является динамическим и каждому этапу в развитии мышления соответствует свой этап в развитии аффекта [7]. С.Л. Рубинштейн продолжает идеи Л.С. Выготского и указывает, что мышление само по себе – это совокупность рационального и эмоционального, так же, как и эмоция есть единством аффективного и интеллектуального [7].

А.Н. Леонтьев выдвинул положение о том, что мышление как деятельность регулируется через аффект и таким образом проявляется пристрастность деятельности [8]. Источником эмоций является смысловое образование. По его мнению, функцией эмоций выступает представление личностных смыслов в сознании субъекта, на основе чего происходит регуляция деятельности, т.е. эмоции сигнализируют человеку о личностном смысле происходящих событий.

А.В. Брушлинский исследовал эмоции как существенные элементы мыслительной деятельности. В своих трудах, он подчеркивал, что влияние эмоций на мыслительный процесс может быть самым разнообразным, они могут как содействовать, так и препятствовать мышлению. Он указывает, что обнаружить специфику взаимоотношений между когнитивными и эмоциями можно только в том случае, если использовать научный язык, который позволяет выявить явления, не принадлежащие ни мышлению, ни эмоциям [9].

А.А. Бодалев внес весомый вклад в разработку проблемы эмоциональных способностей. Он считал, что некоторым людям присуща социальная одаренность, которая является собой сочетание интеллектуальных, эмоциональных и когнитивных способностей. Этим людям он приписывал более успешную коммуникацию, чем другим. Кроме того, он писал о том, что чувства, возникающие у индивида в ходе отражения и оценки поведения другой личности, начинают затем влиять на последующее отражение индивидом этой личности [10].

Д.В. Люсин определяет эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [11]. Рассмотрим его подход как более современный в отечественной науке чуть более подробно.

Способность к пониманию эмоций, по его мнению, состоит из способности распознать эмоцию (установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека), идентифицировать эмоцию (установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек), найти для неё адекватный вербальный аналог, а также осознать основания, спровоцировавшие данную эмоцию. Способность к управлению эмоциями, как определяет Д.В. Люсин, представляет собой контроль за интенсивностью эмоций (умение подавить чрезмерно сильные эмоции); их внешним выражением, произвольностью проявления эмоций. Следует отметить, что способность к пониманию и способность к управлению эмоциями может быть направлена как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей.

Таким образом, Д.В. Люсин пишет в своих работах о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте. Эти два варианта предполагают актуализацию отличных друг от друга когнитивных процессов и навыков, однако они должны быть объединены друг с другом. По мнению ученого не следует считать

эмоциональный интеллект только когнитивной способностью по аналогии с такими видами интеллекта, как пространственный или вербальный. Однако способность к пониманию эмоций и управлению ими тесно взаимосвязана с такими составляющими нашей психики, как с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, интересом к своему «Я» и внутреннему миру людей в целом, склонностью к психологическому анализу поведения.

Благодаря такому подходу, можно по аналогии сказать, что эмоциональный интеллект в модели Д.В. Люсина является конструктом, у которого присутствует двойственность, свойственная самому анализируемому понятию. То есть, с одной стороны, он напрямую взаимодействует с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными характеристиками [11]. Обобщая эти данные, можно сделать вывод о том, что в модели Д.В. Люсина эмоциональный интеллект понимается как психологическое образование, развивающееся в ходе жизнедеятельности личности в зависимости от разнообразных причин (когнитивные способности, представления об эмоциях, эмоциональность), которые влияют на эмоциональный интеллект и обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности.

На наш взгляд, такой подход является более общим и целостным как по отношению к понятию эмоционального интеллекта, так и к основаниям для его развития.

Таким образом, появлению понятия «эмоциональный интеллект» предшествовало постепенное изменение взглядов на соотношение эмоциональных и интеллектуальных процессов, на взаимосвязь мышления и аффекта. Проведенный анализ литературы показывает, что и в отечественной, и в зарубежной психологии проводились важные исследования взаимосвязи аффективной и когнитивной сферы психики. С точки зрения отечественных исследователей эмоциональный интеллект представляет собой динамическую смысловую систему, которая включает аффективные и интеллектуальные процессы. С точки зрения зарубежных исследователей эмоциональный интеллект рассматривается и как когнитивная способность, и как сочетание умственных и личностных характеристик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дадалко В.А., Соловкина Е.Д. Компетенции для цифровой экономики и трансформация образовательной системы в условиях VI экономического уклада и [Электронный ресурс] // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2018. – №5 (362). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-dlya-tsifrovoy-ekonomiki-i-transformatsiya-obrazovatelnoy-sistemy-v-usloviyah-vi-ekonomicheskogo-uklada> (дата обращения: 06.02.2021)
2. Александрова Н.П. К вопросу о сущности понятия «Эмоциональный интеллект» и [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-ponyatiya-emotsionalnyy-intellekt> (дата обращения: 06.02.2021).
3. Пономарёва Е.Ю. Сущностная характеристика природы эмоционального интеллекта и [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. – 2019. – №3 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnaya-harakteristika-prirody-emotsionalnogo-intellekta> (дата обращения: 06.02.2021).
4. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» и [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. С. 83-95. URL: <https://andreeva.by/o- stanovlenii-poniatiya.html>
5. Симбирцева Н. В. Современные теоретические представления об эмоциональном интеллекте и [Электронный ресурс] // Вестник КемГУ. 2008. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-teoreticheskie-predstavleniya-ob-emotsionalnom-intellekte> (дата обращения: 06.02.2021).
6. Савенков А. И. Педагогическая психология : В 2 ч. Часть 2: учебник для академического бакалавриата. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 186 с.
7. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с.
8. Леонтьев А.Н. Психология общения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология». - 4-е изд. – Москва: Академия: Смысл, 2007. – 365 с.
9. Знаков В.В. Психология субъекта А.В. Брушлинского и психология человеческого бытия и [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика.

Психология. Социокинетика. – 2008. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-subekta-a-v-brushlinskogo-i-psihologiya-chelovecheskogo-bytiya> (дата обращения: 07.02.2021).

10. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.

11. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.

ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "EMOTIONAL INTELLIGENCE" IN DOMESTIC AND FOREIGN STUDIES

Annotation. This article examines domestic and foreign approaches to the description of such a socio-psychological phenomenon as emotional intelligence. Also, approaches to the analysis of the relationship between thinking and emotions have been identified.

Key words: intellect, emotions, thinking, and emotional intelligence.

Popova L.A.

Scientific adviser: Farkhutdinova Yu.N. Ph.D., associate professor

Donetsk National University

E-mail: julia82.06@mail.ru

УДК 81'42:003.081:82-92

НЕСТАНДАРТНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ГРАФИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

Решовская Т.С.

*Научный руководитель: Зенина А.В. канд. филол. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Статья посвящена исследованию нестандартного использования средств графики в современной публицистике. Графическая языковая игра является продуктивной с точки зрения привлечения внимания реципиента, реализации и совмещения различных языковых средств, таких как шрифтовыведение, применение кавычек и заглавных букв в именах нарицательных.

Ключевые слова: нестандартный графический прием, рекламный текст, речевая суггестия, средства графики, языковая игра.

Вступление. Отличительной особенностью современной коммуникации является выраженная тенденция к визуализации, рост объема визуальной информации. Во многом это обусловлено тем, что «технический прогресс нынешней эпохи покусился на уникальность письменности» [1, с. 30]. Публицистика, как и художественная литература конца XX – начала XXI вв., пользуется различными приемами воздействия на читателя. Речь идет не только о выразительности, необычности плана содержания текста – автор все чаще начинает «играть» с его формой.

При разработке публицистического текста в наши дни все чаще применяются нестандартные графические средства. Обусловлено это несколькими причинами: нынешнее поколение активнее реагирует на яркие, выразительные, краткие тексты; глаз человека одновременно воспринимает целые группы слов или букв, что может либо замедлять, либо ускорять чтение.

Феномен суггестивных текстов (тексты-внушения) проявляется на стыке психологии, культурологии и физиологии. Изучению феномена внушения посвятили свои труды российские классики нейропсихологии, психологии П.И. Буль, И.П. Павлов, В.М. Бехтерев и др. Зарубежные психотерапевты М. Холл, Г. Бейтсон, Дж. Дилтс,

Р. Бэндлер, М. Эриксон, Б. Боденхамер в рамках школы НЛП создали свою суггестивную платформу [2].

Цель статьи – выделить нестандартные способы применения графических средств в современной публицистике. Достижению поставленной цели предшествовало решение следующих задач: 1) выяснить роль языковой игры посредством шрифтовых выделений; 2) изучить специфику использования кавычек; 3) установить особенности применения заглавных букв в именах нарицательных.

Основная часть. Графическая языковая игра – это яркие стилистические составляющие письменной речи, средствами которой являются буквы, различные способы сокращения слов, знаки препинания, использование всевозможных подчеркиваний, отступов и шрифтовых выделений. Наиболее используемые среди них: кавычки, шрифтовывделение, заглавные буквы в именах нарицательных.

I. «Языковая игра посредством шрифтовых выделений»

Психолингвисты отмечают определенные закономерности рецепции текста в зависимости от его графической репрезентации: он должен располагать и обязательно удерживать на себе интерес адресата. Ключевым становится следующий принцип построения текста: минимум текста – максимум экспрессии.

Широкое распространение получил прием выделения шрифтом / цветом, или шрифтовывделение, позволяющий по-другому воспринять смысл одного и того же слова. Например: *вОТ ОН какой!* (Торговый дом «Отон»); *новый «МИФ-Универсал»...* (стиральный порошок).

Отдельное место среди графических средств воздействия на адресата занимает окказиональное словообразование: *куПИИквартиру (реклама агентства недвижимости «ПИК»)*. Привлечение внимания к аббревиатуре (название строительной компании ПИК) достигается благодаря выделению ее как таковой из побудительного предложения, слова в котором намеренно написаны слитно.

Графическая языковая игра особо любопытна тем, что дает возможность кооперировать разные ее виды по типу реализации. «Параграфемные элементы могут быть иконической и символической природы (физические символы), причем в этом случае коммуникация возможна только при наличии фоновых знаний, а перевод в другую знаковую систему может быть осуществлен только описательно-языковым способом, иначе нечитаемый символ станет причиной коммуникативного провала» [3, с. 86]: *Жизнь изменится. Совершенно. Ёокна* (реклама европейских окон).

Актуализация физических символов, в свою очередь, служит маркером прогрессивного рекламного текста. Один из часто применяемых – символ для обозначения температуры *t*: *С нами *t*еплее* (реклама одежды); **t*еплый дом* (реклама пластиковых окон).

В современных текстах все большее распространение получает англоязычная лексика. Как доказательство интернационализации общения, выделяться латиницей может часть слова, указывающая на наименование рекламируемого продукта или услуги: *С «МЕХХ» у вас будет МЕХХмальная победа!* [*«МЕХХ» – название бренда + максимальная*]. Здесь игра с потребителем осуществляется путем его стимуляции к дешифровке представленного текста.

II. «Применение кавычек»

«Кавычки относятся к числу знаков препинания, выполняющих ряд семиологических функций: выделительную, предупредительную, модальную, метаязыковую» [3, с. 206]. Многофункциональность этого знака создаёт определённые трудности для носителей языка. Исследователи отмечают, что его использование в ряде случаев требует специальной лингвистической подготовки и развитого языкового чутья. Если же авторы не обладают указанными навыками, в их текстах появляются пунктуационные нарушения.

Пунктуационные девиации можно разделить две группы.

1. Ошибки допускаются при употреблении кавычек как знак сознательного отклонения от языковой нормы. Кавычки необходимы, когда их отсутствие меняет смысл сообщения: *Мошенники через CNN «убили» Джонни Деппа* (Комсомольская правда). В данном примере глагол *убили* заключён в кавычки вполне справедливо, поскольку в тексте идёт речь о размещении на сайте CNN неправдивой информации о смерти Джонни Деппа.

2. Нарушения при использовании относительных наименований, к которым относятся:

- наименования произведений – для стандартного употребления кавычек носителю языка нужно помнить ряд моментов: произведения, названия которых подлежат выделению, являются не только литературными (роман «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевский), но и живописными (картина «Девушка с жемчужной сережкой» Ян Вермеер), музыкальными (мюзикл «Призрак оперы» или «Он хотел жить, «как все другие» Э.Л. Уэббера) и др.; кавычки не должны употребляться, если название произведения выполняет функцию заголовка: наименование текста рекламы «Тур твоей мечты у нас»;
- наименования предприятий, учреждений, организаций, СМИ: *московский завод «Компрессор», акционерное общество «Исполин», фабрика «Трехгорная мануфактура»;*
- наименование аппаратов, медицинских препаратов, технических изделий. В справочниках по пунктуации указывается, что данные единицы, если они не являются распространенными названиями, нужно заключать в кавычки. Это правило нарушено при расстановке знаков препинания в следующем контексте: *Таблетки Циклодинон – наиболее эффективный препарат устраняющий гиперпролактинемия.* (MEDCENTRE).

Торговые названия часто создаются на базе свободных сочетаний слов. Создатели рекламного текста пытаются играть на формальном совпадении нарицательного и собственного имени, однако такие попытки не всегда являются удачными. Например: «Глазной мёд «Ясный взгляд» с маточным молочком».

Нарушение пунктуационной нормы при использовании условных наименований доказывает отсутствие одного из компонентов парного пунктуационного знака. Исключение возможно на пересечении внешних и внутренних кавычек: *Праздничный телемарафон «ЮУрГУ-ТВ» для вас!» прошел в актовом зале университета.* По правилам каждое из наименований телевизионной передачи и СМИ должно браться в кавычки. Мы предполагаем, что при контактном расположении все составляющие знаков препинания следует сохранять. Кроме того, принципиальным условием нормативного употребления является обращение к различным графическим вариантам кавычек – «ёлочкам» и «лапкам»: *телемарафон «„ЮУрГУ-ТВ“ для вас!».*

III. «Заглавные буквы в именах нарицательных»

Имена нарицательные являются знаками языковых понятий и по ряду признаков противопоставляются именам собственным, в частности как индивидуальные, а не обобщенные наименования предметов. Процесс перехода нарицательных имён в собственные сопровождается утратой именем своего первичного значения («Десна» от «десна» – «правая»). Имена нарицательные бывают конкретные (*стул*), отвлечённые, абстрактные (*вера*), вещественные или материальные (*соль*), собирательные (*студенчество*).

Имя нарицательное может обозначать не только класс предметов, но и какой-то отдельный предмет внутри этого класса. Это происходит, когда:

- индивидуальные признаки предмета не имеют значения: *Отдать собаку в приют стоит 56 евро – таковы расходы на ее содержание в первые две недели* (Made for minds) – слово *собака* относится не к какой-то конкретной особи, а к любой собаке;
- в описываемой ситуации существует только один предмет данного класса: *Строительство двухэтажного здания подстанции было завершено в декабре 2020 года* (Федеральное агентство новостей) – подразумевается определенное здание подстанции в п. Коммунарка Московской области;

• индивидуальные признаки предмета описываются дополнительными определениями: *Валия Шайдулловна поделилась воспоминаниями о военном детстве, о примерах поразительной самоотверженности, о героизме, о человеческой доброте, взаимовыручке и жажде к жизни* (Новости Сатки) – словом *воспоминания* выделяется конкретный период жизни.

Отметим, что между нарицательными и собственными именами регулярно происходит обмен, им свойственно переходить в противоположный разряд. Наричательные слова *надежда, вера, любовь* в русском языке стали именами собственными. Первоначально многие заимствования также были нарицательными. Например: *Егор* – «земледелец» (греч.), *Татьяна* – «устроительница» (греч.). В истории имена собственные часто становятся нарицательными: *паскаль* (физик Блез Паскаль), *ом* (физик Георг Симон Ом).

Названия литературных персонажей также могут приобретать нарицательность: *маниловщина* (бездуховность), *обломовщина* (бездеятельность и лень), *плюшкин* (жадность). Наименования многих предметов происходят от топонимов. Например: *пломбир* (город Пломбьер во Франции). При этом одушевленное имя собственное становится неодушевленным нарицательным. Возможна и обратная ситуация: *кот Снежок, синьор Помидор, ракетный комплекс «Тополь»*.

Выводы. Современные рекламные тексты отличаются активным применением графической языковой игры. Различные варианты нестандартного употребления кавычек, с одной стороны, свидетельствуют о пунктуационной девиации, а, с другой, – усиливают модальную и метаязыковую функции написанного. Указанный прием, а также выделение важного фрагмента высказывания другим шрифтом, написание заглавной буквы в именах нарицательных продуктивны в комплексе и работают на привлечение внимания адресата к содержанию текста. Перспектива дальнейшего исследования заключается в изучении слов-концептов в структуре рекламного текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амири Л.П. Средства визуальной актуализации как графосемантическая разновидность языковой игры в креолизированных текстах рекламной коммуникации // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. – 2013. – № 2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-vizualnoy-aktualizatsii-kak-grafosemanticheskaya-raznovidnost-yazykovoy-igry-v-kreolizovannyh-tekstah-reklamnoy/>.
2. Куксова М.Ю. Языковая суггестия в политической коммуникации. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ua/>.
3. Гашева Л.П., Хакимова Е.М. Кавычки в современных русскоязычных текстах массовой коммуникации: ортологический аспект // Вестник ЮУрГГПУ. – 2014. – №1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kavychki-v-sovremennyh-russkoyazychnyh-tekstah-massovoy-kommunikatsii-ortologicheskiy-aspekt/>.

NON-STANDARD USE OF GRAPHICS IN MODERN JOURNALISM

Annotation. The article is devoted to the study of the non-standard use of graphics in modern journalism. A graphic language game is productive in terms of attracting the attention of the recipient, implementing and combining various language means, such as: font highlighting, the use of quotes and capital letters in common nouns.

Keywords: non-standard graphic technique, advertising text, speech suggestion, graphic means, language game.

Reshovskaya T.S.

Scientific adviser: Zenina A.V. Ph. Philol. D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: r.tanya2016@yandex.ru

УДК 159.95

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рыкова Е.С.

*Научный руководитель: Фархутдинова Ю.Н. к.псих.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы и эффективность запоминания у детей младшего школьного возраста. Проанализированы точки зрения отечественных и зарубежных исследователей на данную проблему.

Ключевые слова: память, развитие памяти, младший школьный возраст, учебная деятельность.

С началом школьного периода происходят значительные изменения в жизни ребенка: смена ведущей деятельности с игровой на учебную, вступление в новую социальную роль. Эти нововведения так или иначе влияют на развитие психических функций младшего школьника, которые становятся произвольными, целенаправленными, опосредованными.

Следует отметить, что в структуре познавательной деятельности младшего школьника основное место занимает память, т.к. данный возраст характеризуется интенсивным развитием умения к запоминанию и воспроизведению [1, с. 360]. По мнению Д.Б. Эльконина, «память в этом возрасте становится мыслящей» [2, с. 320].

Проблема развития памяти как психического процесса освещена в работах А.Г. Асмолова, П.Я. Гальперина, Я.Л. Коломинского, А.Р. Лурия, Р.С. Немова, Е.А. Панько, И.М. Сеченова, А.А. Смирнова, Д.Б. Эльконина и др.

Проблема развития памяти в младшем школьном возрасте рассматривается как в зарубежных исследованиях (Ф. Бартлетт, Д. Бродбент, П. Жане, У. Найсер, Г. Рибо, Дж. Сперлинг, Д. Уотсон, Г. Эббингауз и др.), так и в отечественной психологии (П.П. Блонский, С.П. Бочарова, Л.С. Выготский, П.И. Зинченко, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, Т.С. Михальчик, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, Л.В. Черемошкина и др.).

В связи с пребыванием в школе происходит значительная перестройка и развитие памяти. Память постепенно становится более организованной, регулируемой и контролируемой умственной деятельностью. Процессы памяти все чаще принимают характер случайных процессов. Вербально-логическая память постепенно развивается и улучшается, хотя зрительная память по-прежнему важна для младших школьников.

В.А. Крутецкий отмечает, что с преобладанием активности первой сигнальной системы у младших школьников более развита именно зрительная память. Она бывает как словесная, так и логическая. Дети лучше, быстрее и прочнее запоминают в своей памяти конкретную информацию, события, людей, предметы, такие факты, как определения, описания, объяснения. Кроме того, лучше запоминается все интересное, вызывающее эмоциональный отклик.

Т.С. Михальчик указывает на то, что младшие школьники лучше запоминают слова, обозначающие названия предметов, чем слова, обозначающие абстрактные понятия. Этот факт приводит к тому, что учащиеся, благодаря конкретно-образному характеру памяти, осваивают такие сложные приемы запоминания как соотношение деления текста на части. Приступая к обучению в школе, дети уже способны как произвольно, так и осмысленно запоминать информацию или образ, однако эта способность у них еще слабо развита.

А.А. Люблинская считает, что «дети не умеют выбирать нужный материал, внимательно его воспринимать, группировать. Но совершенство детской памяти проявляется и в том, что ребенок помнит. Сначала дети запоминают выполняемые ими

движения, затем вспоминают чувства и эмоциональные состояния, которые они пережили. Кроме того, образы вещей могут быть сохранены, и только на самом высоком и последнем уровне ребенок может запомнить и воспроизвести семантическое содержание воспринимаемого, выраженное словами» [3, с. 264].

А.А. Смирнов считает, что память, как и все психические процессы в начальной школе претерпевает существенные изменения. Младший школьный возраст характеризуется интенсивным развитием способности запоминать и воспроизводить. [2, с. 320].

А.Н. Леонтьев в свою очередь, отмечает, что наиболее развита у младших школьников визуально-образная память (факты, лица, конкретная информация, предметы, события). При этом в процессе обучения создаются благоприятные условия для развития более сложных форм словесно-логической памяти (определения, описания, объяснения).

С точки зрения Л.С. Выготского у младших школьников увеличивается объем памяти. Однако сам процесс развития памяти идет неравномерно.

Следует отметить, что младшие школьники начинают использовать воспроизведение для запоминания информации. Кроме того, учащиеся чаще всего воспроизводят информацию на основе текста, реже прибегают к воспоминаниям, которые связаны с напряжением и стрессом. Также дети младшего школьного возраста обладают хорошей механической памятью, что приводит к значительным трудностям в средних классах, поскольку материал становится более сложным и объемным. Улучшение семантической памяти в этом возрасте позволяет овладеть относительно широким спектром мнемонических приемов, т.е. рациональными способами запоминания.

С другой стороны П.И. Зинченко отмечает, что память о младшем школьнике носит произвольный характер. Дети запоминают, что привлекло их внимание во время занятия, что произвело на них впечатление, а также, что было интересно [4, с. 320].

В продолжении А.Н. Леонтьев считает, что в младшем школьном возрасте сформирована наглядно-образная память. Учащиеся лучше и дольше хранят в своей памяти обусловленные события, случаи, информацию, людей [5, с. 501].

При поступлении ребенка в школу резко увеличивается объем сведений, которые необходимо усваивать ежедневно. Запоминание информации механическим способом (многократным проговариванием усваиваемого материала) с каждым годом обучения становится все менее эффективным. Уже у младших школьников необходимо формировать рациональные приемы запоминания информации, которые позволили бы добиваться стойкого мнемического эффекта и в старших классах школы.

Психолог А.А. Смирнов провел исследование и пришел к выводу, что упражняя память во время интенсивного обучения, основывающегося на запоминании, можно способствовать развитию всех видов памяти у школьника.

В свою очередь психолог П.И. Зинченко провел ряд экспериментов, которые были направлены на изучение произвольного и непроизвольного запоминания. Ученый сравнивал продуктивность непроизвольного запоминания того же самого материала в зависимости от того, какое место этот материал занимает в структуре деятельности (мотив, цель, способ выполнения деятельности). В итоге оказалось, что материал, связанный с целью, запоминается лучше, чем материал не связанный с условиями достижения цели [4, с. 320].

Следует отметить, что эффективность запоминания также увеличивается, если во время восприятия материала задействуется мыслительная активность.

Произвольное запоминание у детей, поступающих в школу, развито слабо, при всем том, что учебная деятельность требует от ученика волевых усилий. Ребенок пока

что не способен в полной мере предпринять усилия, чтобы запомнить, удержать в памяти учебный материал, вне зависимости от того, заинтересует он его или нет. Условия для продуктивности запоминания зависят как от учителя, так и от способов, которыми ребенок пользуется для запоминания. В младшем школьном возрасте значительную роль играет чувственное восприятие, в связи с чем для запоминания следует использовать наглядный материал.

На начальном уровне это одна из задач учителя, когда дети используют определенные мнемонические приемы. В первую очередь, это разделение текста на смысловые части (обычно заголовки к ним, разработка плана), наблюдение за основными смысловыми линиями, выделение смысловых ориентиров или слов, возврат к уже прочитанным частям текста для уточнения их содержания, а также рациональные приемы запоминания наизусть. В результате учебный материал усваивается и включается в общую систему знаний, доступную ребенку. Такой содержательный материал легко «извлекается» из системы контекстов и значений и воспроизводится. Учащиеся начинают сами пользоваться новой информацией, средствами для запоминания и опыта жизнедеятельности.

Исследование мнемических способностей младших школьников представляет практический интерес, поскольку направлено на решение многих вопросов педагогической практики, связанных с организацией эффективного обучения и воспитания младших школьников. Результаты исследований мнемических способностей учеников начальных классов помогут учителям лучше ориентироваться в познавательных способностях их воспитанников, в потенциальных возможностях их развития, научно обоснованно применять методы развития мнемических способностей учащихся младшего школьного возраста, что является необходимым условием оптимизации учебно-воспитательного процесса, формирования учеников начальных классов как субъектов учебной деятельности, что обеспечивает успешность дальнейшего школьного обучения.

Таким образом, развитие памяти в младшем школьном возрасте представляет собой переходный этап от додеятельностной памяти к формирующейся мнемической деятельности. В данном возрасте преобладает внешняя регуляция мнемических процессов. Включение наиболее совершенных приемов контроля в процессы запоминания и воспроизведения первоначально снижает общую продуктивность мнемической деятельности или активности. Развитие мнемических способностей в младшем школьном возрасте происходит неравномерно и гетерохронно. Критериями определения уровня развития мнемических способностей в младшем школьном возрасте можно считать с одной стороны, продуктивность запоминания и степень осознанности использования и освоенности приемов обработки запоминаемой информации, а с другой стороны степень сформированности регулирующих механизмов мнемических способностей, умения управлять мнемическими процессами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Смирнов А.А. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т.1 [Текст] / А. А. Смирнов. – М.: Педагогика, 1987.
2. Соколов Е.М. Механизмы памяти [Текст] / Е. М. Соколов. – М. : Изд – во МГУ, 1969.
3. Люблинская А.А. Психология мнемических явлений: учебное пособие [Текст] / А.Ю. Агафонов, Е.Е. Волчек. – Самара: Изд – во Универс – групп, 2005.
4. Зинченко Т.П. Когнитивная и прикладная психология [Текст] / Т. П. Зинченко. – Воронеж: Изд – во НПО «МОДЭК», 2000.
5. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. Учебное пособие для вузов по специальности "Психология" [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000.

PROMOTING YOUNG SCHOOLCHILDREN'S MEMORY IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Annotation. This article examines the problems and effectiveness of memorization in children of primary school age. The points of view of domestic and foreign researchers on this problem are analyzed.

Key words: memory, memory development, primary school age, learning activity.

Rykova E.S.

Scientific adviser: Farkhutdinova Yu.N. Ph.D., associate professor

Donetsk National University

E-mail: super.rukova@yandex.ru

УДК 159.922

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Савченко Т.С.

*Научный руководитель: Максименко Е.Г. канд. психол. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье представлен анализ подходов отечественных и зарубежных ученых к проблеме развития познавательной сферы детей дошкольного возраста. Дано описание возрастных особенностей психических процессов дошкольников, предложены методы развития.

Ключевые слова: познавательная активность, способности, интерес, психические познавательные процессы, дошкольный возраст.

На протяжении длительного периода общество в каждой стране мира заботилось об образовании, о людях, которые могут мыслить самостоятельно, создавать новые идеи и эффективно воплощать их в жизнь.

Поэтому система воспитания, образования и обучения в дошкольных учреждениях играет важную роль в формировании детей как полноценных личностей, развивает их умственные способности через познание окружающей реальности, действительности, чтобы молодое поколение было здоровым, интеллектуально развитым.

Умственное развитие детей дошкольного возраста является основной составляющей их общего умственного, психического развития, подготовки к школе и будущей жизни в обществе. Это процесс накопления знаний, умений и навыков, овладения речью, формирования когнитивных, познавательных интересов, которые взаимодействуют друг с другом и, как следствие, создают для него единую, целостную, непрерывную картину объективного мира.

Такие познавательные процессы как восприятие, память, мышление, воображение, внимание и речь формируют познавательную сферу.

Они позволяют человеку обозначить цели, планы и содержание предстоящей деятельности, воспроизводить в уме ход данной деятельности, свои действия и поведение, прогнозировать последствия своих действий и управлять ими по мере их выполнения.

Говоря об умственных способностях ребенка, мы имеем в виду уровень развития и характерные особенности его когнитивной области, потому что, чем лучше развивается познавательная сфера ребенка, тем более способным он становится, от уровня развития его познавательной сферы зависит легкость и эффективность будущего обучения [1].

К способностям ребенка, позволяющим познавать, чувствовать мир, ранее неизведанное прежде всего, следует отнести наблюдательность, искусство спрашивать, задавать вопросы и слушать ответы на них, восприятие информации и ее осознание. Такой детский интерес станет основой для развития умственных способностей, но стоит обратить внимание на то, что если ребенок задает вопрос и, не дожидаясь ответа, отвлекается на другой предмет, объект, то способность к познанию у такого ребенка очень снижается [2].

Познавательный интерес – одна из социально значимых черт личности, которая формируется у школьников в процессе учебной деятельности, эта деятельность-желание познавать объекты и явления окружающего мира [3].

Г.И. Щукина отмечает, что при систематическом развитии интерес становится основой для позитивного отношения к обучению. По её словам, познавательный интерес носит поисковый характер. Под влиянием интереса у ребенка возникают вопросы, ответы на которые он сам пытается искать или посредством родителей, других взрослых. Интерес в деятельности вызывает у ребенка эмоциональный подъем, чувство радости [8].

Согласно И.В. Дубровиной, интерес сопряжен с эмоциональными и волевыми качествами и может быть обогащен в условиях познавательной деятельности. Интерес – это эмоция, эмоциональное усилие, которое включает в себя преодоление интеллектуальных трудностей [3].

Следовательно, в дошкольном возрасте развитие познавательной сферы ребенка должно идти по двум основным направлениям:

1. Постепенное обогащение опыта ребенка, насыщение данного опыта новыми знаниями о различных областях действительности. Это стимулирует познавательную активность дошкольника. Чем больше перед детьми открывается сторон окружающей действительности, тем шире возможности для возникновения и закрепления у них устойчивых познавательных интересов.

2. Постепенное расширение и углубление познавательных интересов внутри одной и той же сферы действительности [4].

Человек рождается с достаточно развитыми задатками к познавательной деятельности, но познавательные процессы новорожденный осуществляет сначала неосознанно и инстинктивно. Ему еще предстоит развить свои познавательные возможности, научиться управлять ими, поэтому уровень их развития зависит не только от полученных при рождении задатков, хотя они и являются фундаментом, но и от характера воспитания и обучения ребенка в семье, в дошкольном учреждении, от его собственной деятельности по развитию своих интеллектуальных способностей [5].

Семь психических познавательных процессов: ощущение, восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь, – понимаются как основополагающие элементы сознания человека [6].

Период младенчества (первый год жизни), характеризуется развитием тех процессов, которые позволяют ребенку вступать в контакт с внешней средой через наглядные образы. К числу таких процессов относятся ощущения и восприятия.

В раннем возрасте (от 1 до 3-х лет) восприятие, как процесс, задействовано во всех сферах деятельности ребенка, что объясняет особый период его развития в этом возрасте [7]. Восприятие способно направлять психическое развитие ребенка в нужном направлении и задавать определенный темп и глубину.

Дошкольный возрастот 3 до 7 лет. Ребенок учится воспринимать, думать, говорить; он овладевает многими способами действия с предметами, изучает определенные правила поведения и начинает управлять собой. Все это связано с работой памяти. Без памяти невозможна ассимиляция социального опыта, расширение связей ребенка с окружающим миром, невозможна и его деятельность.

Ребенок 3-4 лет занят предметной деятельностью и мышление его также направлено только на объекты, вызывающие любопытство. Восприятие ещё является доминирующим психическим процессом, однако теперь более интенсивно начинает развиваться память. В 4 года познавательное развитие ребёнка переходит на другой уровень. Средством познания становится речь. Развивается умение получать и правильно понимать информацию, переданную с помощью слов.

В дошкольном возрасте происходят значительные изменения в памяти детей, постоянное расширение кругозора, стремительное овладение знаниями, навыками, говорит о количественных изменениях памяти ребенка.

Младший школьный возраст характеризуется развитием нового уровня мышления, происходит перестройка всех остальных психических процессов, т. е. по словам Д.Б. Эльконина «Память становится мыслящей, а восприятие - думающим». Поэтому именно перестройка всей познавательной сферы в связи с развитием теоретического мышления составляет основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте [8].

Знания о мире, приобретенные в течение шести лет, являются устойчивой основой для будущего развития познавательной сферы ребенка. Процесс познания в данном возрасте предполагает содержательное упорядочивание информации. Окружающий мир – это система, в которой все взаимосвязано. Понимание взаимосвязанности всего, что происходит в нашем мире, является одним из главных моментов, когда ребенок формирует фундаментальную целостную картину. Путём сопоставления, обобщения, рассуждения и выстраивания гипотетических высказываний, элементарных умозаключений, предвидений возможного развития событий дошкольник формирует единое представление.

К семи годам жизни формируются обобщенные понятия о пространстве и времени, объектах, явлениях, процессах и их характеристиках, основных действиях и наиболее важных отношениях, числах и формах, языке и речи. У дошкольника формируется познавательное и бережливое отношение к окружающему миру.

Источником познавательной активности является познавательная потребность. Таким образом, процесс удовлетворения данной потребности происходит через поиск необычного и неизвестного, а также усвоение полученной информации. Отдельные учёные в своих работах предполагают, что процесс понимания заканчивает познавательную активность. Другие ученые считают, что с понимания начинается цикл активности.

Каждому возрастному периоду присущи свои виды деятельности, которые побуждаются определенными мотивами.

В старшем дошкольном возрасте ребенок резко меняется: развиваются и совершенствуются психофизиологические функции, интенсивнее развиваются познавательные мотивы, в результате возникает интеллектуальная активность и необходимость приобретения новых навыков, умений и знаний [9].

Самая большая движущая сила обучения для младших детей – это задачи игрового содержания, для средней группы – игрового и трудового, а для старших дошкольников – собственно интеллектуальные задачи.

Появление новых познавательных мотивов, отличных от мотивов игры или практической деятельности, расширяет образовательные возможности для детей в возрасте 6-7 лет и формируют познавательную деятельность, познавательную активность, как условие дальнейшего успешного обучения.

Познавательная активность является природным проявлением интереса ребёнка к окружающему миру и характеризуется чёткими параметрами. Об интересах ребёнка и интенсивности его стремления познакомиться с некоторыми предметами или явлениями свидетельствуют: внимание и особенная заинтересованность; эмоциональное отношение

(удивление, волнение, смех и др.); действия, направленные на выяснение строения и предназначения предмета; постоянную заинтересованность этим объектом, в такой период сюжетно-ролевые игры, игры с правилами стимулируют развитие мышления, в первую очередь наглядно-образного, становление и совершенствование которого напрямую зависит от развитости у ребенка воображения.

Включение, добавление предметов, участвующих в ролевой игре, способствует умственной подготовке малыша – развитию образного мышления. Примерно в 1 год 10 месяцев – 2 года можно начинать формирование у ребенка действий с предметами-заместителями, т. е. учить его использовать в игре вместо одной вещи другую, например, при игре «в магазинчик» в качестве денег используются листья деревьев, в качестве продуктов – камни, песок и пр. Начинать вводить предметы-заместители в детскую деятельность лучше всего на фоне уже известной ребенку игры с сюжетными игрушками (кормление куклы, укладывание ее спать, дочка-матери, поход в магазин и т. п.). Вносит в совместную игру с ребенком такой предмет сам взрослый [10].

Принимая во внимание и объясняя суть и важность познавательных процессов, подытожив их важную роль в развитии детей дошкольного возраста, развивая и улучшая познавательную деятельность и активность у детей, мы можем утверждать, что так мы активизируем их любознательность, пытливость и повышение интереса к окружающему миру.

Чем грамотней взрослым использованы возможности данного возрастного периода ребенка, тем легче будет дошкольнику проходить путь к осознанию своей внутренней жизни, своих чувств и переживаний, связанных с конкретной действительностью.

Родителям важно осознавать, что познавательная сфера их ребенка эффективнее расширится и наполнится при активном участии взрослых. В дошкольном детстве возможности познания практически не знают границ, тут важно подключать ответственность, заинтересованность и фантазию взрослого.

Для ребенка-почемучки, который сам задаёт множество вопросов очень важны доступные для понимания ответы взрослого. Активные дети получают знания в общении со взрослыми и сверстниками, а также опытным путем, насколько окружающие позволяют им экспериментировать, спрашивать и действовать. Важно помнить, что для многогранного развития взрослые должны направлять и развивать внимание, интерес и деятельность ребенка. И это нужно практиковать не только на занятиях, отдавая ребенка в центр развития, но и в повседневном общении с детьми.

В заключении хотелось бы отметить, что благоприятным периодом развития познавательных процессов является дошкольное детство. Главным можно выделить то, что познавательная деятельность детей становится целенаправленной и в процессе этой самой деятельности в психической сфере происходят существенные изменения: в процессе формирования перцептивно-интеллектуальных действий происходит развитие восприятия, наглядно-образное мышление становится доминирующим, и постепенно происходит переход к абстрактно-логическому уровню мыслительной деятельности.

Нарушения или недостаточная сформированность у дошкольников познавательных процессов в дальнейшем может привести к трудностям в обучении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Познавательная сфера детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] – Электронные данные // <https://Справочно-информационный интернет-портал «Суперботаник»>
2. <https://alldoshkol.ru/osobennosti/poznavatelnyaya-sfera-doshkolnika#i-2>
3. Трубинова, «Познавательный интерес и развитие в процессе обучения в начальной школе» / к. м. Трубинова. - Текст: чрезвычайная ситуация // педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы II дек. наука. conf. (Казань, сентябрь 2017). - Казань: молодой ученый, 2017.

4. Педагогические условия развития познавательной сферы дошкольников в сюжетно-ролевых играх [Электронный ресурс] /Саар А.Д. – Электронные данные// Справочно-информационный интернет-портал «Детская психология» -
5. Отличия мальчиков и девочек и их учет[Электронный ресурс] – электронные данные// Справочно-информационный интернет-портал «Инфоград» -Режим доступа: infograd.ru/11xd48a.html
6. Смирнова, Е. О. Детская психология: Учебник для вузов. 3-е изд., перераб. — СПб.: Питер. 2009. — 304
7. https://revolution.allbest.ru/psychology/00239898_0.html
8. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/okruzhayushchiy-mir/2011/12/03/>
9. <https://medn.ru/statyi/pervoeuslovnoeigrovoedejs.html>
10. <https://medn.ru/statyi/pervoeuslovnoeigrovoedejs.html>

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES IN PRESCHOOL AGE CHILDREN

Annotation. The article presents an analysis of the approaches of domestic and foreign scientists to the problem of the development of the cognitive sphere of preschool children. A description of the age-related characteristics of mental processes of preschoolers is given, methods of development are proposed.

Keywords: cognitive activity, abilities, interest, mental cognitive processes, preschool age.

Savchenko T.S.

Scientific adviser: Maksimenko E.G. Cand. psychol. Sci., Associate Professor
Donetsk National University

УДК 801:81

БОЖЬЯ КОРОВКА В ДЕТСКИХ ЗАКЛИЧКАХ

Семченко Н.С.

*Научный руководитель: Шепелева О.А, старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Божья коровка – один из наиболее распространенных образов народных закличек. Проанализировав заклички о божьей коровке, автор статьи приводит ряд наблюдений о функциях данного насекомого и его значении в поэтическом тексте. В конце работы автор обращает внимание на современное состояние закличек, а также трансформацию жанра в авторской литературе для детей.

Ключевые слова: фольклор, закличка, божья коровка.

Закличка – это один из древнейших жанров фольклора; закликательные песни языческого происхождения; небольшая песенка для распева группы детей или стихотворное обращение к явлениям природы и т. п. М.Ю. Перзек в своей работе «Мифологические образы закличек и приговорок восточнославянского детского фольклора» отмечает, что заклички стали «одним из способов непосредственного общения детей с окружающим миром» [1, с. 15].

Генетически заклички восходят к магическим аграрным обрядам, как и многие жанры фольклора (что доказывал в своей работе «Русские аграрные праздники» В.Я. Пропп), основной целью которых в итоге было воздействие на природу: животных, растения, погодные явления. Главная цель нашла отражение непосредственно в их структуре. Обязательными элементами закличек и приговорок являются словесное обращение к объекту клика и императивная форма глагола, следующего за ним, что прямо указывает на просьбу обращающегося и на личность того, кому адресовано это обращение. Заклички в широком смысле этого слова – обращения к дождю, солнцу,

тучам, радуге. Это вполне естественно, если принять во внимание прямую зависимость результатов крестьянского труда от метеоусловий. Таким образом, суть обращения в закличках – вызвать или прекратить какое-либо погодное явление, вымолить благосклонность природных сил, обеспечить урожайность, плодородие, избежать напастей. Следовательно, заклички выдвигались на первый план благодаря своему сакральному, мифологическому смыслу, практической значимости.

Заклички – особый жанр восточнославянского детского фольклора, который способствовал, прежде всего, приобщению детей к народной системе традиционных мифологических образов, формированию определенного, характерного данному народу, мировоззрения, привитию особого типа мышления и правил взаимодействия с окружающей действительностью, устоявшихся в родном социуме. Базовая схема мироустройства, заданная в колыбельных песнях, в закличках и приговорках наполнялась яркими, понятными и доступными ребенку образами, что способствовало формированию целостной мифопоэтической картины мира в сознании ребенка, приобщению его к основным мировоззренческим принципам, характерным для культуры восточных славян.

Заклички в народном бытовании – средство общения с окружающей человека действительностью: животными, насекомыми, птицами и растениями. Отсюда следует, что основными персонажами этого жанра часто выступали знакомые всем природные явления, растения и животные: жаворонки (предвестники весны, пробуждения природы), кукушка (символ мудрости), пчелы (напарники по труду, символ трудолюбия), божьи коровки.

Сакральный смысл закличек о божьих коровках связан с самим образом насекомого в народных представлениях. По утверждению Ю.М. Перзеке, «божья коровка – образ сложный и многогранный, фигурирующий в мифологии многих народов» [1, с. 16]. Согласно исследованиям, мифы об этом насекомом восходят еще к индоевропейским мифам и имеют прямую связь с божественным скотом (отсюда и происходит ее своеобразное название), солнцем, божественным началом, переходом от старого цикла к новому, возрождением и самой жизнью. Будучи небесным созданием, коровка всегда следует к небу, где бог, и может унести с собой любые пожелания, просьбы, мольбы, потому и становится объектом самых разнообразных закличек и приговорок. По народным поверьям, божья коровка могла принести в семью детей, предсказать беды и засухи, спасти от гибели урожай, принести долгожданные дожди или призвать солнце, а также помочь разыскать потерянное стадо. Из-за связи с богом считалось, что раздавить это насекомое – большой грех, задобрить же ее или проявить должное внимание и почтение, напротив, – снискать божью благодать и прощение.

В текстах закличек можно заметить много интересных деталей, раскрывающих смысл и образа, и жанра в целом, увидеть всю картину быта и культуры народа, чьи заклички мы изучаем. Рассматривая божественного жучка, дети приговаривали:

*Божья коровка,
Слетай на небушко,
Принеси мне хлебушка* [2, с. 196],

обращаясь с полушутливой просьбой угостить чем-то. Яркая красная окраска крылышек в сочетании с черными пятнышками напоминала нарядные красные рубахи, которые носили на ярмарках, поэтому в ряде регионов России божью коровку называли *ванюшка* или *скоморох*:

*Скоморох, скоморх,
Полетай на горох...* [3, с. 209].

Чаще всего к божьей коровке, как это уже сложилось в качестве традиции, обращались с вопросами о погоде:

Божья коровка,

Ведро иль ненастье? [4, с. 16].

Ответ определялся по полету жучка. Заклички с божьей коровкой часто носили гадательный характер. Обращались к божьей коровке и с вопросами более серьезными. Например, в ряде областей Западной Украины, клича ее *бобруной, козявочкой, ворожкой*, обращались к насекомому с вопросами о скором и счастливом замужестве, удачной женитьбе:

Божья коровка, божья коровка, где моя жєнушка?

В бору или в лесу, откуда ее Бог пошлет? [5, с. 497];

Божья коровка, божья коровка, иди на небо, от забора к забору, поведай, божья коровка, где будет мой мужичок? [5, с. 498].

Задавали ей вопросы и о продолжительности жизни (в ряде регионов же за эти вопросы отвечали другие образы, к примеру, кукушка):

Божья коровушка,

Жить ли мне,

Умереть ли мне

Или на небо лететь? [5, с. 494].

Существовали поверья, что это насекомое также имеет тесную связь с потусторонним миром, потому в некоторых народах в закличках и гаданиях к божьей коровке обращаются как к предсказательнице, ведьме, бабе (родственно колдунье), спрашивают, куда же она летит:

Божья коровка, божья коровка, куда полетишь – на небеса или в ад? [5, с. 498].

Заклички, как и любой жанр фольклора, существуют в вариантах. Это связано с разнообразием культур, в которых они функционировали, самих функций заклички (зачем и с какой конкретной бытовой целью обращаются), местностей и особенностей языкового развития. Как упоминалось ранее, к божьим коровкам обращались с вопросами о погоде, скором замужестве, а также просьбой принести урожай и т. д. Любопытно, что в закличках божью коровку кличут по-разному: *солнышком, вёдрышком*; часто в тексте упоминают ее деток, которые *плачут, есть хотят, пить просят*, в некоторых вариантах ей дают *меду целую колоду, горошку* [2, с. 195]. В закличках дождя для привлечения долгожданных осадков в колодцы, которые издавна были символом земного начала воды, родственного небесному – дождю, бросали разные вещи, в том числе горшочки с борщом, которые упоминаются в одной из закличек:

Иди, иди, дощичку,

Зварю тобі борщичку

В полив'янім горщичку (черниг.) [6, с. 455]. Хлеб, мед, борщ и т. д. – универсальные апотропеи, магические предметы, которым в древности приписывали особые свойства, именно потому они часто встречаются во многих фольклорных жанрах, в том числе и в закличках, ими же и пытаются угостить тех, к кому обращаются в закличках и приговорках как разновидности закличек. Вариации, связанные с ними, являются лишь результатом развития общества, смены сферы интересов и конкретных целей.

Стоит сказать, что заклички ранее существовали как взрослый, серьезный жанр, имея особый магический смысл, однако спустя века перекочевали в собственно детский фольклор (по классификации М.Н. Мельникова). Переход закличек в детскую среду был связан с утратой ими магического содержания [7, с. 67]. Внедрение и тесное переплетение фольклора и литературы породило авторские вариации фольклорных закличек, например, закличка о божьей коровке нашла отражение в авторской песне Юрия Энтина (припевом для песни стал один из фольклорных вариантов заклички):

Божья Коровка, улети на небо!

Принеси мне хлеба.

Божья Коровка, улети на небо!

Принеси мне хлеба,

*Черного и белого,
Только не горелого!*

В процессе бытования в детской среде в закличках появляются элементы иронии, что связано с целым рядом психологических, культурных и социальных процессов. М.Н. Мельников даже выделяет заклички-пародии, среди которых есть и редкие варианты с божьей коровкой. Сейчас же заклички как жанр изживают себя, однако именно заклички о божьей коровке в видоизмененной форме все еще продолжают жить в детских играх и детской авторской литературе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Перзек М.Ю. Мифологические образы закличек и приговорков восточнославянского детского фольклора // Культура народов Причерноморья. - 2006. - № 92. - С. 15-18.
2. Мельников М.Н. Русский детский фольклор: Учеб.пособие для студентов пед. институтов // Просвещение. - 1987. - №180. - С.195-196.
3. Мартынова А.Н. Потешки. Считалки. Небылицы // Современник. - 1989. - №630. - С.209.
4. Аникин В. От прибаутки до былины: (Русский фольклор) // Худож. лит. - 1991. - С.16.
5. Гура А.В. Символика животных в славянской народной традиции // Индрик - 1997. - С.492-500.
6. Толстая С. М. Образ мира в тексте и ритуале // Русский фонд содействия образованию и науке - 2015. - С.455.
7. Мартынова А.Н. Детский поэтический фольклор // Антология - 1997. - С.67.

LADYBUG IN CHILDREN'S NICKNAMES

Annotation. Ladybug - one of the most common images of folk songs. After analyzing the nicknames about the ladybug, the author of the article gives a number of observations about the functions of this insect and its meaning in the poetic text. At the end of the work, the author draws attention to the current state of the quirks, as well as the transformation of the genre in the author's literature for children.

Keywords: folklore; nickname; ladybug.

Semchenko N.S.

Scientific adviser: Shepelyova O.A, senior lecturer
Donetsk National University
E-mail: nina_semchenko@inbox.ru

УДК 331.5-053.6

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ РОССИИ

Симонова А.В.

**Научный руководитель: Гудова Т.В. ст. преп.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению применения виртуальной реальности в журналистике на примере Российской Федерации и Соединенных Штатов Америки. Основываясь на теоретических и эмпирических методах исследования, были выявлены сходства и различия применения данного типа передачи социально значимой информации массовой аудитории в обеих исследуемых странах.

Ключевые слова: виртуальная реальность, журналистика, СМИ, Российская Федерация, США.

В современном мире интернет стал неотъемлемой частью жизни каждого человека. Если еще 20 лет назад люди могли спокойно жить без выхода в «онлайн», смартфонов и «Instagram», то сейчас это сложно себе представить. Такое стремительное развитие

коммуникационных технологий и общества в целом отразилось и на традиционных СМИ, которые занялись поисками новых способов привлечения аудитории и взаимодействия с ней. Методы написания текстов и их подача изменились, как и увеличился поток мультимедиа. Стали создаваться интернет-порталы, социальные сети, блоги, форумы и тому подобное.

Параллельно с освоением СМИ интернета, в мире начинают появляться шлемы и очки VR, панорамные камеры, позволяющие снимать видео в формате 360 градусов, усовершенствованные смартфоны, способные заменить профессиональные фото- и видеокамеры, а также программы для создания и обработки разнообразной графики. Благодаря интенсивному развитию технологий появляется такое понятие как «виртуальная реальность», которое, начиная с 2012 года, активно укрепляет свои позиции в системе СМК.

Такое направление переосмысливает связь между СМИ и аудиторией, где человек уже перестает быть просто потребителем социально значимой информации, а становится полноправным участником в системе массовых коммуникаций. В данной ситуации зритель уже испытывает не «эффект присутствия», а «эффект иммерсии» («эффект погружения») в искусственно созданную реальность.

Первооткрывателем формата журналистики VR стала американский репортер журнала Newsweek Нонни Де ла Пенья. Она представила проект под названием «Голод в Лос-Анджелесе», рассказав о социально незащищенных людях, стоявших в очереди за продуктами питания. В техническом обеспечении ей помог студент Калифорнийского университета Палмер Лаки, который изобрел очки виртуальной реальности. После данного проекта последовала волна нескончаемых репортажей в формате VR.

Сегодня в американской системе СМК главенствующую роль занимает именно виртуальная реальность, которая очень быстро смогла перейти от простой компьютерной графики к реальному видео, снятому на камеру 360 градусов. Самые известные проекты – The New York Times «The Displaced» («Вытесненные»), Contrast VR «Inside a Rohingya Refugee Camp» («Внутри лагеря беженцев рохинджа»), ABC News «Dancing with the Stars» («Танцы со звездами»), Vrse.works «Waves of Grace» («Волны благодати» или «Вспышка Эболы»).

Рассмотрим подробнее, как именно американские корреспонденты применяют виртуальную реальность на примерах проекта газеты The New York Times «The Displaced» («Вытесненные») и компании Vrse.works «Waves of Grace» («Волны благодати» или «Вспышка Эболы»).

В репортаже «Вытесненные» авторы хотели показать, что около 60 миллионов детей по всему миру страдают от войны и её последствий. В проекте представлены истории 3 детей: 9-ти летней девочки Чуол из Южного Судана, 11-ти летней девочки Ханы из Сирии и 12-ти летнего Олега из Украины.

Репортаж начинается с разрушенной школы, где раньше учился Олег, после кадр меняется и перед нами предстает Чуол, которая плывет в своей деревянной лодке. Затем на черном фоне появляется текст, который описывает проблемы детей, живущих в районах боевых действий. И после мы видим Хану, стоящую одну в поле, где также появляются данные о том, кто она и где живет.

Данный проект состоит исключительно из видеоряда, снятого на камеру формата 360 градусов, кадры детей чередуются и постепенно усиливаются, то есть накаляют обстановку, где каждый сам рассказывает свою историю с помощью закадрового текста. Также на протяжении всего репортажа присутствует лайф со звуками окружающей среды и голосами других людей, который гармонично переплетается с фоновой мелодией. Всё видео сконцентрировано на видеофрагментах с детьми и лайфе, которые создают для аудитории эффект погружения и держат в постоянном эмоциональном напряжении.

Теперь перейдем ко второму, но не менее интересному проекту под названием «Вспышка Эболы». В данном репортаже рассказывается об истоках появления вируса. Сначала мы перемещаемся в местность, где растут деревья, на которых обитают летучие мыши, а после – в Африку, где живут люди, зараженные вирусом Эболы. Они рассказывают нам о том, как зараженные граждане борются с вирусом.

Данный проект гармонично сочетает в себе компьютерную графику и видео, снятое на камеру 360 градусов. Изначально мы видим анимационное изображение, где вирус активно поражает клетки крови и с огромной скоростью распространяется по организму. Данный видеоряд сопровождается закадровым голосом журналиста, который рассказывает о том, что мы видим на экране. После нам показывают видео, на котором представлена одна из улиц Африки, где живут люди, зараженные вирусом Эболы. В данном кадре сочетается компьютерная графика и видео, состоящее из синхронов, которое располагается в правом углу экрана в форме круга. Подобный видеоряд сопровождается синхронном африканской девушки, которая рассказывает о вирусе.

Стоит сказать, что в данном репортаже присутствуют еще 2 похожих видеотрывка. Первый – дерево, на котором живут летучие мыши, а второй – деревня, в которой хоронят умерших от вируса. Оба этих отрывка, снятых на камеру, сопровождаются синхронами очевидцев или ученых, рассказывающих об Эболе.

Таким образом, во всех трех выше представленных отрывках присутствует лайф со звуками окружающей среды и голосами других людей, а практически все видеоряды гармонично сочетаются с графикой и инфографикой, поясняя зрителям о вирусе. Также на протяжении всего видео фоном дана напряженная музыка.

Стоит отметить, что, несмотря на значительные продвижения американской журналистики VR, СМИ России тоже не перестают развиваться и совершенствоваться. Уже в 2015 году российская журналистика начинает осваивать виртуальную реальность, и появляется первый проект от МИА «Россия сегодня» под названием «Космос 360», где космонавт Андрей Борисенко рассказывает нам о космосе с борта МКС. И только через 3 года «Россия сегодня» снова представляет проект виртуальной реальности: «Механика аутизма. Почему они так реагируют?», но на этот раз не останавливается на достигнутом. И в этом же году информационное агентство создает экспериментальное приложение РИА.Lab, где и по сегодняшний день публикуются материалы в формате AR (дополненная реальность) и VR (виртуальная реальность). Данное приложение позволяет с головой окунуться в другой мир и в другое тело, ощутить на себе то, что чувствует главный герой, а также изучить те или иные явления, ситуации и так далее, будь они реальными или фантастическими.

Самые известные проекты – «Механика аутизма. Почему они так реагируют?», «Слепые в большом городе», «Музей исчезнувших картин. VR-пространство, где возрождаются утраченные шедевры», «Валерка встречает Гагарина. VR-история, случившаяся в Москве весной 61-го».

Разберем подробнее, как именно российские СМИ применяют виртуальную реальность на примерах проектов «Слепые в большом городе» и «Музей исчезнувших картин. VR-пространство, где возрождаются утраченные шедевры».

Для работы над репортажем «Слепые в большом городе» был применен один из подходов сочетания виртуальной реальности с классическим репортажем. В этой истории были использованы видеозаписи главных героев, что позволило не до конца погрузиться в виртуальный мир, а сохранить реалистичность проекта.

В репортаже есть 3 героя со своими VR-историями: Анатолий, Евгений и Мария, все они настоящие люди, москвичи, сотрудники музея культурного центра «Интеграция» имени Н.А. Островского. В этом проекте они рассказывают о своей жизни и о трудностях, с которыми сталкиваются в повседневной жизни. Проживая данные виртуальные истории, человек начинает понимать, как незрячие ощущают наш мир, как

пытаются ориентироваться в городе, что их больше всего волнует, а что привлекает, как они проводят время с семьей или отдыхают.

Сам проект – это комбинация дополненной и виртуальной реальностей. Мы погружаемся в тело незрячего человека и стараемся уже совсем по-другому понять, что и кто находится рядом, напрягая при этом другие органы чувств: слух, обоняние и осязание. В этом частично нам помогает лайф, который передает звуки окружающей среды и голоса других людей. Но также в данном проекте присутствует и закадровый текст героев, которые помогают преодолеть те или иные проблемы, с которыми нам пришлось столкнуться.

Теперь рассмотрим второй большой проект от МИА «Россия сегодня» под названием **«Музей исчезнувших картин. VR-пространство, где возрождаются утраченные шедевры»**.

Данный проект разрешает человечеству вновь увидеть утраченные произведения искусства, которые были восстановлены благодаря виртуальной реальности. Авторы «дали жизнь» исчезнувшим ранее 17 объектам: древним иконам и картинам Исаака Левитана, Ильи Репина, Архипа Куинджи, Аполлинария Васнецова, Василия Верещагина, Константина Коровина и других великих художников. А также реконструировали памятник русского зодчества – Успенскую церковь в Кондопоге, которая практически полностью сгорела в 2018 году.

В основу данной VR - реконструкции легло журналистское расследование и огромная работа с архивами. Ведь от большинства утраченных произведений искусства ничего не осталось. Были задействованы не только музеи и фонды, но и международные и российские реестры утраченных культурных ценностей, каталоги Росохранкультуры, базы МВД и Интерпола. Специалисты Министерства культуры России нашли репродукции и фотографии, многочисленные записки и письма с упоминаниями о работах. В основном в проекте представлены работы, созданные на рубеже IX – XX вв.

Такая VR – история не сравнится с обычным походом в музей. Попадая в комнату, человек видит перед собой большое количество экспонатов, которые изначально похожи на черно-белые фотографии. Но когда они начинают приближаться, то всё сожжённое, порванное вновь восстанавливается и с помощью нейросетей приобретает цвет. Картины звучат, то есть сами рассказывают о себе и об истории своего исчезновения. В дополнении к этому на фоне играют исторические записи классической музыки – произведения Модеста Мусоргского.

Следует сказать, что в данном проекте отсутствует лайф со звуками окружающей среды или закадровый текст журналиста, как в предыдущем проекте. Авторы данной VR – истории хотели рассказать об утраченных шедеврах с помощью самих экспонатов, чтобы человека ничего не отвлекало, а, наоборот, помогло сосредоточиться на истории и в мельчайших подробностях рассмотреть произведения искусства. Поэтому в проекте присутствует только графика и фоновая классическая музыка.

Подводя итоги нашего анализа, необходимо отметить, что применение виртуальной реальности в СМИ обоих государств практически не имеет различий. Репортажи в данном формате имеют больше тематический или проблемный характер, чем информационный. Тематика репортажей может быть разнообразной, начиная от социальной и политической и заканчивая историями о природе и повседневной жизни. Все проекты данного формата имеют относительно короткий хронометраж, поэтому говорить о документальных телефильмах было бы неверно. Видеоряд в проектах может состоять из компьютерной графики и/или видео, снятого на камеру 360 градусов. Главную же роль в этом формате играет не сам корреспондент, а лайф, мелодия и закадровый текст, которые помогают человеку ощутить эффект погружения. Таким образом, в подобных форматах отсутствует необходимость журналиста быть

посредником истории и объяснять происходящее, ведь теперь зритель сам может трактовать ту или иную ситуацию так, как он её прочувствовал на себе.

Итак, несмотря на то, что в современной журналистике России намного реже, чем в Америке, применяется виртуальная реальность, проекты данного формата всё равно существуют, и наметилась чёткая тенденция к их развитию и совершенствованию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Затулий А.И. Компьютерные технологии в журналистике: Учебнометодическое пособие. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2010. – 37 с.
2. Осиповская Е. А. Технологии виртуальной реальности как новый инструмент журналистики // Вестн. НГУ. Серия: История, филология. 2018. Т. 17, № 6: Журналистика. С. 78–83.
3. Виктория Ивашечкина. МИА "Россия сегодня" презентовала проект VR-журналистики "Слепые в большом городе". – Режим доступа: <https://www.donetsk.kp.ru/daily/26936.4/3986557/>
4. Виктория Щербакова. Виртуальная прогулка по «Музею исчезнувших картин». – Режим доступа: <https://kluch.media/materials/virtualnaya-progulka-po-muzeyu-ischeznuvshikh-kartin/>

APPLICATION OF VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES IN MODERN JOURNALISM IN RUSSIA

Annotation: This article is devoted to the application of virtual reality in journalism on the example of the Russian Federation and the United States of America. Based on theoretical and empirical research methods, we have identified similarities and differences in the use of this type of transmission of socially significant information to mass audiences in both countries under study.

Keywords: virtual reality, journalism, mass media, Russian Federation, USA.

Simonova A.V.

Scientific adviser: Gudova T.V., senior lecturer

Donetsk National University

E-mail: namanakleo22@gmail.com

УДК 801:81

СПЕЦИФИКА ГАДАНИЙ КАК ЖАНРА ГОРОДСКОГО ФОЛЬКЛОРА (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАПИСЕЙ ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ДОННУ)

Солдатова А.С.

*Научный руководитель: Шепелева О.А., старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе анализируются записи о гаданиях, сделанные в ходе студенческой фольклорной практики в г. Донецке в 2019 году; выявляется специфика текстов на фоне общеславянской традиции.

Ключевые слова: гадания, ритуал, гадания на сон, приметы.

Л.Н. Виноградова пишет: «Гадания – ритуал, направленный на установление контакта с потусторонними силами с целью получения знаний о будущем. В древних письменных источниках о славянах сохранились сведения о некоторых видах гадания. Прокопий Кесарийский свидетельствовал, что склавяны и анты совершали гадания во время жертвоприношений божествам <...>. Чтобы установить контакт с духами, гадающие снимали с себя крест и пояс, развязывали все узлы на одежде, девушки распускали косы, выходили из дома, не перекрестясь <...>. ...для гаданий избирали нечистые места, где обычно обитали или появлялись духи» [1, с. 482]. Такими нечистыми

местами, по представлению народа, где можно было вступить в контакт с представителями «иного мира», были: перекресток, баня, кладбище и проч., также в определенное время суток (вечер, полночь, до первых петухов) контакт с потусторонним миром был наиболее вероятен. Т.В. Зуева, Б.П. Кирдан обращают внимание на то, что гадающий не пытается влиять на естественный ход событий, а лишь стремится проникнуть в скрытые тайны.

В работе мы проанализируем записи о гаданиях, сделанные в ходе студенческой фольклорной практики в г. Донецке в 2019 году (материал собрали Зайберт Елена и Калач Наталья), а также сопоставим их с общеславянской традицией. Указанные тексты были записаны от разных информантов, а сами записи принадлежат фольклорному архиву кафедры истории русской литературы и теории словесности филологического факультета ДонНУ.

В первой записи информантами были Елена Юрьевна (1944 г. р.) и ее дочь Юлия (1980 г. р.). Они рассказали о традициях в их семье, о праздновании Ивана Купала, о домовых и гаданиях, а также о традиционных блюдах своей семьи, приметах и вещих снах.

Гадая, люди стремились получить ответ на тот или иной важный для них вопрос: о здоровье, об урожае и приплоде скота, о судьбе ушедшего на войну и т. д. Особенно были распространены гадания девушек о предстоящем замужестве. Чаще всего гадания совершали с помощью специальных предметов. Рассмотрим гадания с воском и водой, газетой и свечками: брали воск, выливали в воду и разглядывали изображение на воде; жгли газеты, которые отбрасывали тень на стенку. По этим изображениям предсказывали будущее. *Да как-то помню, воск выливали, что-то там тоже на воде смотрели. Уже не помню, как там точно процесс был, но выливали на воде, а потом смотрели на изображение, по праздникам определенным. Помню, что-то газеты мы жгли... Потом темно уже было, свечки горели и отбрасывали тень на стенку, и там изображение показывало* [ФА ДонНУ³].

Результат гадания зависит от способа и времени. Время, считавшееся благоприятным для гадания, также имело отношение к переходным, пограничным периодам, которые считались наиболее опасными. Одни гадания проводились в праздничное время (на Новый год, на Рождество, на Масленицу, на Ивана Купала), другие – были связаны с лунным календарем, днями недели. Основная масса гаданий была приурочена к зимнему (Святки) и летнему (Иванов день) солнцеворотам. Среди анализируемого нами материала есть гадание девушек на сон перед старым Новым годом. Для того, чтобы узнать своего суженого нужно было закрыть чемоданчик и поставить его под кровать, а ключик положить под подушку, после чего во сне должен был явиться жених. Примечательно, что все вещие сны, по мнению информантов, сбываются.

Много гаданий основано на толковании поведения домашних животных и насекомых. Чаще других животных для гаданий использовались петух, курица, собака, кот, овца, лошадь, свинья. Девушки бегали ночью, чтобы нащупать первую попавшуюся овцу: если овца белая, то жених будет блондин, если черная – черненький.

Рассмотрим гадание с участием петуха: *Рассыпали перед петухом зерно, ставили рюмку с водой, зеркало, сыпали соль. Гадали о будущем: смотрели, к чему петух подойдет. К зерну – богатый жених будет, к рюмке – пьяница, к зеркалу – красивый, к соли – к слезам* [ФА ДонНУ]. В этом тексте от поведения домашнего животного зависит исход гадания, т. е. будущее гадающего. Здесь также используются различные объекты и предметы: зеркало, соль, рюмка, зерно. Предметы, используемые в гаданиях,

³ Здесь и далее ФА ДонНУ – фольклорный архив кафедры истории русской литературы и теории словесности филологического факультета Донецкого национального университета.

составляют обширный круг бытовых вещей, пищи, одежды, орудий труда, растительных и природных объектов. Отметим, что тот или иной предмет в ритуале часто имеет символическое значение. Символика предметов играла первостепенную роль в коллективных гаданиях, основанных на выпадении жребия. Большая группа гаданий основана на бросании предметов (в воду, в колодец, на дерево, на крышу, к потолку), перебрасывании через голову, через забор, разбрасывании по полу, причем значение придавалось расположению брошенных предметов.

Встречаются записи, в которых важен не сам предмет, а его количество: *Ночью надо пойти в сарай и взять охапку дров. Если их оказывалось четное количество, то в этом году девушка должна была выйти замуж. Если нечетное – весь год девушка будет незамужней* [ФА ДонНУ].

В некоторых гаданиях обязательным условием было наличие у гадающего карих глаз. В основе этого ритуала лежит верование в то, что при соблюдении определенных условий (особое поведение гадающего или определенный цвет глаз, использование особых «гадательных предметов» (блюдец, лист бумаги)), человек сможет узнать будущее. Например, в данном гадании движение блюда – знак того, что дух готов отвечать на вопросы. *Ворожили на блюде. На листе бумаги рисовали алфавит и цифры, и писали «да», «нет», «до свидания», «здравствуй» и вызывали духа. Обязательное условие – чтобы у кого-то из гадающих были карие глаза, иначе дух не придет. Если блюдо начинало двигаться, то это означало, что дух готов ответить на вопросы* [ФА ДонНУ].

По своему функциональному назначению к гаданиям примыкают приметы – получаемые извне случайные знаки, используемые человеком для угадывания будущего. Например, форму примет имеют гадания по природным явлениям (по обилию звезд на небе, первому грому, прилету птиц и т. п.), по случайной встрече, сновидениям. Гадание – целенаправленное действие, т. е. человек сам проводит определенный ритуал, а приметы можно знать и верить в них, а можно и не знать. Приметы не зависят от действий человека и его желаний. *Если кто-то куда-то уезжает говорят, что нельзя убирать, полы там мыть, чтобы дорожка легкая была и особенно у нас с этими блохостами. Ну стараемся там на ночь мусор не выносить, такое тоже вроде как нельзя, а то денег как не будет в семье. Суеверие: крошки со стола нельзя рукой сгребать в руку – будешь нищий. Надо тряпочкой на тарелочку* [ФА ДонНУ]. Из текста видим, как современная жизнь отражается в народных представлениях.

Также известны окказиональные гадания во время похорон и поминок (гадали о жизни и смерти членов семьи по горению свечи, поведению домашних животных, тени, ложкам); во время свадебного и ритуальных обрядов (связывая последний сноп, подсчитывали количество собранных пучков колосьев – четное число предвещало удачу); при переезде в новый дом и т. п. Гадали и во время повседневных хозяйственных занятий: при выпекании хлеба, выметании мусора, растапливании печи, при посадке рассады. Содержанием и целью большинства гаданий было стремление получить ответы на вопросы о жизни, здоровье, смерти членов семьи, о погоде, урожае, приплоде скота, разведении птицы, о богатстве или бедности. Реже встречаются гадания, предпринимаемые для того, чтобы выяснить местонахождение пропавшей коровы, опознать вора, колдуна или ведьму, время возвращения отсутствующего родственника, исход предстоящего предприятия и др.

Также нами было проведено экспериментальное исследование в виде опроса группы первокурсников филологического факультета. Им был задан вопрос об их вере в гадания. Из 13 девочек, 10 – верят, 3 – нет. Те, кто дали положительный ответ, говорят, что стараются гадать по праздникам. Верят в гадания, потому что слышали большое количество историй о том, что гадание сбылось. А те, кто дал отрицательный ответ, после обсуждения, даже усомнились в своей правоте. На вопрос когда лучше гадать,

ответили – на Рождество, Новый год. В праздник и нечистая сила показывают свое лицо. Таким образом, традиция гадать на праздники продолжает жить в современном мире, желание человека узнать свое будущее не исчезает.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что гадания связаны с различными местами, предметами, заклинаниями. Гадания известны у всех народов. В их основе лежит мифологическое восприятие мира, придававшее окружающему особый, сокровенный смысл. Фольклорный архив кафедры содержит как традиционные общеславянские представления, так и тексты, связанные с реалиями нашей сегодняшней жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградова Л.Н. Гадания // Славянские древности: этнолингвистический словарь. Т.1, 1995. - С. 481-486.
2. Зуева Т.В., Кирдан Б.П. Русский фольклор, 1998. - С.62-67.

SPECIFICS DIVINATION AS A GENRE OF URBAN FOLKLORE (ON THE MATERIAL OF RECORDS OF FOLKLORE PRACTICES OF STUDENTS OF THE PHYLOLOGY FACULTY)

Annotation. This paper analyzes the records of divination made during student folklore practice in Donetsk in 2019; reveals the specificity of the texts against the background of the common Slavic tradition.

Key words: divination, ritual, dream divination, omens.

Soldatova A.S.

Scientific adviser: Shepelyova O.A., senior lecturer

Donetsk National University

E-mail: nastia18.05.2003@mail.ru

УДК 159.942

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Тарасуло И.В.

*Научный руководитель: Фархутдинова Ю.Н., к. п. н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы проявления агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста, как одной из острых проблем нашего общества. Проанализированы различные подходы к пониманию понятия агрессии. Рассмотрены психологические особенности личности младших школьников и основные причины проявления агрессивного поведения у детей данного возраста.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, младший школьник.

Проблема агрессии исследовалась в работах Л.И. Божович, М.И. Буянова, А.Е. Личко; Ф. Аллана, Л. Бендера, Х. Дельгадо, Д. Доджа, Р. Уилсона, З. Фрейда, Э. Фромма и др. Так, З. Фрейд считал, что «агрессивная энергия вырабатывается у индивида непрерывно всю его жизнь и со временем ищет выход вовне» [1]. Согласно К. Лоренца, агрессия берет начало из врожденного инстинкта борьбы за выживание. Он считал, что агрессивная энергия генерируется в организме спонтанно, непрерывно, в постоянном темпе, регулярно накапливаясь [2]. Исследователь Х. Дельгадо утверждает, что человеческая агрессия является поведенческой реакцией, которая характеризуется

проявлением силы с целью нанесения ущерба личности или обществу [1]. Н.Д. Левитов, описывая агрессивное поведение, отмечает в нем стеническое переживание гнева с потерей самоконтроля [3].

По мнению П.А. Ковалева, агрессия представляет собой акты враждебности и разрушения, т.е. действия, которые вредят другому лицу или объекту [2]. Э.Э. Сыманюк основными факторами агрессии определяет «...острые конфликтные ситуации и социально неблагоприятные условия развития личности» [1]. Л.И. Божович связывает проявления агрессивного поведения с возникновением кризисной ситуации в жизни личности [3].

Одной из актуальных проблем нашего общества является проявление детской агрессии. Проблема роста числа детей, склонных к агрессивным формам поведения, выдвигает на первый план задачу изучения особенностей и причин проявления этого явления.

Как известно, младший школьный возраст (7-11 лет) сензитивен для развития навыков самоконтроля и самоорганизации, становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим, усвоения социальных норм и нравственного развития [4]. Важность исследования проявления агрессии в младшем школьном возрасте обусловлена тем, что данный возраст характеризуется повышенной чувствительностью из-за происходящих в нём кризисов.

Психологические особенности детей младшего школьного возраста детально освещены в работах Л.И. Айдарова, В.В. Давыдова, А.К. Дусавицкого, А.К. Маркова, Ю.А. Полуянова, В.В. Репкина, В.В. Рубцова, Г.А. Цукермана, Д.Б. Эльконина и др. Так, Д.Б. Эльконин, основной особенностью младшего школьного возраста считал смену ведущей деятельности [5]. Г.М. Бреслав указывал на то, что именно в младшем школьном возрасте наиболее ярко и отчетливо проявляются особенности всех четырех типов темперамента [5]. Л. Беркович отмечал, что младшие школьники становятся импульсивными – склонными к незамедлительным действиям под влиянием эмоций и различных побуждений. Такое поведение является причиной слабой волевой регуляции и потребности младших школьников во внешней активной разрядке [4].

Таким образом, в младшем школьном возрасте под влиянием обучения и воспитания происходят серьезные изменения в психическом развитии детей.

Проблема детской агрессии в младшем школьном возрасте является предметом исследования многих отечественных и зарубежных исследователей (Л.О. Андрюшина, Л.И. Божович, М.И. Буянов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Е. Личко, Н.М. Платонова, С.Л. Рубинштейн, И.А. Фурманов; А. Адлер, А. Бандура, Л. Берковиц, А. Дарки, К. Лоренц, Н. Миллер, Р. Уолтерс, З. Фрейд, Э. Фромм, Л. Эрон и др.).

Исследователь И.А. Фурманов выделяет две основные формы агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста: социализированная и несоциализированная. У детей с первым типом агрессивного поведения отсутствуют психические расстройства, они обладают низким уровнем саморегуляции, не соблюдают общепринятых правил поведения. Данное поведение направлено на получение эмоционального отклика от других или отражает стремление к контактам со сверстниками. Для детей со вторым типом агрессивного поведения характерны разнообразные психические расстройства (шизофрения, органическое поражение головного мозга), проявление негативных эмоциональных состояний (тревога, страх). Данное поведение может проявиться внезапно, а может быть реакцией на определенную стрессовую ситуацию. Такие дети отличаются высоким уровнем тревожности, эмоциональным напряжением, а также склонностью к необдуманным и импульсивным действиям [3].

По мнению А.С. Завражина среди основных психологических особенностей, способствующих агрессивному поведению детей младшего школьного возраста, можно

выделить низкий уровень интеллекта и коммуникативных навыков; недостаточное развитие саморегуляции; неразвитость игровой деятельности; заниженную самооценку; нарушения в отношениях со сверстниками [5, С. 55- 60].

Немаловажным является рассмотрение классификаций, согласно которым выделяются группы детей в зависимости от проявлений агрессивного поведения.

И.А. Фурманов в своих исследованиях выделяет четыре категории детей:

1. Дети, проявляющие физическую агрессию. По типу личности чаще всего являются экстравертами, а также испытывают высокую потребность в признании со стороны сверстников. В групповой работе проявляют высокие лидерские качества. Обладают ярко выраженным желанием доминировать среди сверстников, не соблюдают общепринятые правила поведения, обладают низким уровнем саморегуляции.

2. Дети, проявляющие вербальную агрессию. Обладают высоким уровнем тревожности и заниженной самооценкой. Активны и трудолюбивы, часто меланхоличны. Испытывают постоянный внутриличностный конфликт, который влечет за собой состояния напряжения и возбуждения. Склонны не скрывать своих эмоций от окружающих и выражают их в агрессивных вербальных формах. Спонтанность и импульсивность у них сочетаются с обидчивостью и консерватизмом.

3. Дети, проявляющие косвенную агрессию. С одной стороны, им свойственны смелость, решительность, склонность к риску и общественному признанию, с другой – феминные черты характера: сензитивность, мягкость, уступчивость, зависимость, нарциссизм (стремление привлечь к себе внимание путем экстравагантного поведения).

4. Дети, склонные к проявлению негативизма. Дети данной группы отличаются повышенной ранимостью и впечатлительностью. Критику и равнодушие окружающих воспринимают как обиду и оскорбление, поскольку имеют низкую фрустрационную толерантность и не способны сдерживать эмоции, начинают сразу же активно выражать свое негативное отношение. В то же время эти дети рассудительны, соблюдают общепринятые правила поведения [3, с. 112]:

Если брать за основу движущей силы, мотивацию агрессии, то в одном случае таковой будет привлечение внимания, в другом – достижение своих целей, в третьем – подавление и унижение сверстников. Данную классификацию предложил Г. Бреслав, и выглядит она следующим образом [2, с. 89 - 102]:

1. Импульсивно-демонстративный тип. Основной целью ребенка является демонстрация себя и привлечение внимания. Поведение таких детей направлено на получение эмоционального отклика от окружающих, а также установления контактов со сверстниками. Добившись внимания со стороны, ребенок сразу же успокаивается. Дети, относящиеся к данной группе, игнорируют нормы и правила поведения, как в игре, так и вне игры, ведут себя демонстративно склонны к обидам. Однако их эмоции носят поверхностный характер и быстро переходят в более спокойные состояния.

2. Нормативно-инструментальный тип. Для таких детей агрессивное поведение является нормой как в общении со взрослыми, так и в общении со сверстниками. Положительные эмоции испытывают только после достижения цели, а не во время проявления агрессивных действий. Деятельность этих детей отличается целенаправленностью и самостоятельностью. При этом они всегда стремятся к лидирующим позициям, подчиняя и подавляя других.

3. Целенаправленно-враждебный тип. Целью таких детей является нанесение вреда другим людям. Они испытывают удовлетворение от причинения вреда сверстникам. Дети данного типа используют в основном прямую агрессию, причем более половины всех агрессивных актов составляет грубое физическое воздействие, отличающееся особой жестокостью и хладнокровием.

По нашему мнению наиболее обоснованной теоретической концепцией, является концепция А. Бандуры, согласно которой агрессивное поведение представляет собой

сложную систему навыков, требующую длительного и всестороннего научения. Чтобы усвоить способы разрушительных действий, ребенок должен наблюдать их социальные образцы, встречать поощрение при их демонстрации. В продолжение этой мысли по мнению большинства ученых (М.И. Буянов, В.Н. Дружинин, А.И. Захаров; Н. Аккерман, Р. Бэрн, Д. Ричардсон) одним из основных источников появления агрессивного поведения у детей является семейная обстановка (тенденции в проявлении агрессии в семейных отношениях, неправильный стиль воспитания).

Таким образом, ссылаясь на теоретические концепции проявления агрессии в младшем школьном возрасте видно, что одни исследователи (К. Лоренц, У. Мак-Дугалл, З. Фрейд) считают, что агрессия – это естественное внутреннее свойство личности. По их мнению, агрессивная энергия вырабатывается у индивида непрерывно всю его жизнь и со временем ищет выход вовне. Другие исследователи (А. Басс, Л.И. Божович, Л. Берковиц, Дж. Долларда) указывают, что агрессия является следствием фрустрации, аверсивной стимуляции. Они считают, что фрустрация всегда приводит к агрессии, а агрессия всегда является следствием фрустрации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия // Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2000. – 328 с.
2. Психологический практикум «Агрессия детей и подростков» // под ред. Н.М. Платоновой. – СПб.: Питер, 2008. – 331 с.
3. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – Минск, 1996. – 120 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2011. – 603 с.
5. Перегуда В.В. Социально-психологические особенности развития детей младшего школьного возраста [Текст] / В.В. Перегуда // Научные исследования и современное образование: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. – 200 с.
6. Белкин А.С. Отклонения в поведении школьников [Текст]: (Учеб. пособие) / М-во просвещения РСФСР. Свердлов. пед. ин-т. – Свердловск [Свердлов. пед. ин-т], 1973 – 190 с.

DEFINITION OF THE CONCEPT OF AGGRESSIVE BEHAVIOR AND FEATURES OF ITS MANIFESTATION IN PRIMARY SCHOOL AGE

Annotation. This article considers the problem of aggressive behavior in children of primary school age, as one of the most acute problems of our society. Various approaches to understanding the concept of aggression are presented. The psychological features of the personality of primary school students are considered. The main causes of aggressive behavior in primary school children are identified.

Key words: aggression, aggressive behavior, a junior high school student.

Tarasulo I.V.

Scientific adviser: Farkhutdinova Yu.N. Ph.D., associate professor

Donetsk National University

E-mail: inna01tarasulo15@mail.ru

ОТАББРЕВИАТУРНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Тахмазова С.В.

*Научный руководитель: Теркулов В.И. д.ф.н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье даётся описание отаббревиатурных сложнопроизводных существительных и их лексических значений, выделяются тематические группы сложнопроизводных существительных, определяется различие диахронного и синхронного статусов аббревиатур данного типа.

Ключевые слова: отаббревиатурные существительные, словообразовательные модели, псевдоунивербализация, квазиаббревиатура, абброморфема.

Цель данной работы состоит в том, чтобы описать словообразовательные модели и модели псевдоунивербализации сложнопроизводных отаббревиатурных существительных. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

- 1) дать определение отаббревиатурного производного;
- 2) выделить тематические группы сложнопроизводных существительных;
- 3) установить словообразовательные модели и модели псевдоунивербализации

сложнопроизводных отаббревиатурных существительных.

Следует разграничивать диахронный и синхронный подходы к выделению и описанию аббревиатур. При **диахронном подходе** «описывается класс сложносокращённых слов (далее – ССС), реально возникших на базе словосочетаний», при **синхронном же подходе** «мы считаем эквивалентными аббревиатуре те словосочетания, которые употребляются как её абсолютные синонимы (дублеты) в эквивалентных текстах и включают в свой состав компоненты, воспринимающиеся носителями языка как эквиваленты конструкторов аббревиатуры» [Теркулов: 86].

Выявлены случаи, когда аббревиатура образована от слова (квазиунивербация, т.е. имитация аббревиации), а не от словосочетания (универбализация, т.е. возникновение аббревиатуры в результате компрессии словосочетания). На базе квазиаббревиатур часто возникают вторичные эквиваленты, возникновение которых обусловлено действием сложившегося в сознании носителей языка стереотипа: если в состав слова входит абброконструкт, этому слову должно соответствовать словосочетание, в котором должен присутствовать словесный эквивалент этого абброконструкта [Теркулов: 79]. Так, например, на базе квазиаббревиатуры *автозаправщик* развёртывается словосочетание *автомобильный заправщик*. Процесс развёртывания словосочетаний на базе слов мы называем **псевдоунивербализацией**.

Под **вторичными эквивалентами** мы подразумеваем словосочетания развернутые на базе слова, которые подразделяются на узувальные эквивалентные аббревиатурам словосочетания, то есть те, которые употребляются регулярно, и окказиональные эквиваленты, у которых меньше 500 употреблений.

Статус квазиаббревиатур могут получать и отаббревиатурные ССС, то есть слова, образованные от аббревиатур морфологическим способом. Формирование вторичных синтаксических эквивалентов у таких слов реализуется по модели двухуровневой цепочечной производности: 1 уровень: реальная производность (*автозаправка* – *автозаправщик*); 2 уровень: псевдоунивербализация (*автозаправщик* – *автомобильный заправщик* – *заправщик автомобилей* – *заправщик авто* – *заправщик автотранспорта*).

Для наименования слов, образованных от аббревиатур, в языкознании до сих пор нет единого термина. Их называют «отаббревиатурными производными», «отаббревиатурными дериватами», «отаббревиатурными коррелятами», «отаббревиатурными образованиями», и «корневыми аббревиатурами» [Безрукова 2001,

Сафонова: 5]. А.Т. Липатов предлагает называть такие слова «аббревемами», обосновывая это тем, что они стоят в одном эмическом ряду с терминами «фонема», «лексема» и другими подобными [Липатов: 116]. Н.Н. Сафонова в своей работе именует такие слова «отаббревиатами», ссылаясь на понятность данного термина и его морфологическое и фонетическое сходство с «дериватами», «субстантиватами», «универбатами» [Сафонова: 6].

Опыт этимологизации сложносокращённых слов показал, однако, что часто единицы, которые традиционно трактуются как аббревиатуры, не могут считаться таковыми при одновременном применении указанных требований: большое количество слов, имеющих на синхронном срезе языка мотивационно связанные эквивалентные словосочетания, возникло не в результате универбализации этих словосочетаний, а по другим причинам – вследствие либо (1) прямого присоединения абброконструкта к производящему слову, либо (2) аббревиатурного калькирования иноязычного слова, либо (3) сохранения абброконструкта в сложнопроизводном слове. Такие слова мы (Экспериментальная лаборатория исследований тенденций аббревиации) называем **квазиаббревиатурами**, и абброконструкт, входящий в состав, по крайней мере, квазиаббревиатур двух первых типов, определяется нами как **абброморфема**, то есть как «стереотипно используемый при образовании квазиаббревиатур абброконструкт с обобщённой семантикой, возникший в результате деривационной абсолютизации абброэквивалента и присоединяемый в процессе деривации непосредственно к производящему слову как словообразовательная морфема» [Теркулов: 78-79].

Нами обнаружены следующие деривативные типы отаббревиатурных квазиаббревиатур:

Отаббревиатурные имена существительные

(общая статистическая сводка)

Деминутивны́е образования

1. Основа существительного + деминутивный суффикс: а) Основа существительного + ок: *агрозгород* > *агрозгород-[ок]* «уменьш. к город; небольшой город»; *академгород* > *академгород-[ок]* «уменьш. к город; небольшой город»; б) Основа существительного + ик: *аллергосад* > *аллергосад-[ик]* «уменьш. к сад; небольшой сад».
2. Основа существительного + деминутивный суффикс + окончание: а) Основы существительного + ичк-а: *афрокоса* > *афрокос-[ичк-а]* «причёска, при которой несколько прядей волос на голове человека сплетаются вместе».

Лицо

1. Основа существительного + суффикс + окончание: а) Основа существительного + ник: *авиадесант* > *авиадесант-[ник]* «военнослужащий воздушно-десантных войск»; *авторемонт* > *авторемонт-[ник]* «ремонтник автотранспортных средств»; б) Основа существительного + ир: *авиакасса* > *авиакасс-[ир]* «работник, который осуществляет прием, хранение и учет денежной наличности»; в) Основа существительного + ист: *авиа мотор* > *авиа мотор-[ист]* «рабочий, обслуживающий различные двигатели»; *автожурнал* > *автожурнал-[ист]* «человек, работающий в системе средств массовой информации (СМИ)»; г) Основа существительного + ор: *авиаинспекция* > *авиаинспект-[ор]* «тот, кто осуществляет авиаинспекцию»; *автоинспекция* > *автоинспект-[ор]* «тот, кто осуществляет автоинспекцию»: — Основа существительного + атор: *автоаренда* > *автоаренд-[атор]* «лицо (организация, государство), арендующее что-либо»; *газосепарация* > *газосепар-[атор]* «устройство, предназначенное для удаления жидкой фазы и механических примесей из потоков сжатого газа»; д) Основа существительного + щик: *авиапоставки* > *авиапостав-[щик]* «лицо или учреждение, занимающееся поставками чего-либо»; *авиасборка* > *авиасбор-[щик]* «работник, к-рый производит сборку чего-н.»; е) Основа существительного + ер: *автодизайн* > *автодизайн-[ер]* «художник-оформитель, специалист в области дизайна»; *автоимпорт* > *автоимпорт-[ёр]* «физическое лицо или организация, которая занимается ввозом

товара из других стран, предоставляет услуги или капитал»; ё) Основа существительного + чик: *авиаперевозка* > *авиаперевоз-[чик]* «тот, кто занимается отправкой, перевозкой грузов (на самолете)»; *авиаразведка* > *авиаразвед-[чик]* «сотрудник органов или военнослужащий службы разведки»; ж) Основа существительного + ец: *автозавод* > *автозавод-[ец]* «тот, кто работает на автозаводе»; з) Основа существительного + к-а: *автотурист* > *автотурист-[к-а]* «человек, занимающийся автотуризмом».

2. Основа существительного + аффиксоид: а) Основа существительного + мен: *автобизнес* > *автобизнес-[мен]* «тот, кто занимается бизнесом»; *автоспорт* > *автоспортс-[мен]* «спортсмен, занимающийся автомобильным спортом».

3. Основа существительного + суффикс + суффикс: а) Основа существительного + енн-ик: *авиапутешествие* > *авиапутешеств-[енн-ик]* «человек, совершающий поездку, путешествие на самолёте»; *автопутешествие* > *автопутешеств-[енн-ик]* «человек, совершающий поездку, путешествие на автомобиле».

4. Основа существительного + алломорф: а) Основа существительного + ватель: *автообозрение* > *автообозре-[ватель]* «тот, кто осматривает что-л. или наблюдает за чем-либо»; б) Основа существительного + итель: *автопроизводство* > *автопроизвод-[итель]* «предприятие, занимающееся производством автомобилей»; *агропроизводство* > *агропроизвод-[итель]* «производитель сельскохозяйственной продукции» (это алломорфы тель).

5. Часть основы существительного + суффикс: а) Часть основы существительного + ик: *автопромышленность* > *автопромышленн-[ик]* «тот, кто занимался промыслом».

Объединения людей

1. Основа существительного + суффикс + окончание: а) Основа существительного + ств-о: *авиаагент* > *авиаагент-[ств-о]* «организация, выполняющая поручения каких-либо учреждений или частных лиц, либо выполняющая социальные функции в интересах потенциально заинтересованной в этих функциях группы субъектов».

2. Основа существительного + суффикс + суффикс + окончание: а) Основа существительного + иров-к-а: *бандгруппа* > *бандгрупп-[иров-к-а]* «организация, объединение группы лиц, связанных общей целью, идеей, работой».

Абстрактные и научные понятия

1. Основа существительного + суффикс + окончание: а) Основы существительного + иј-а: *авиаинженер* > *авиаинженер-[иј-а]* «устар. книжн. инженерное искусство, инженерное дело»; б) Основы существительного + ик-а: *госсимвол* > *госсимвол-[ик-а]* «совокупность символов, используемых государством»; в) Основы существительного + изм: *авиамодель* > *авиамодел-[изм]* «конструирование и постройка моделей летательных аппаратов в технических или спортивных целях».

Мероприятия

1. Часть основы существительного + суффикс + суффикс + окончание: а) Основа существительного + ин-к-а: *диско-вечер* > *диско-вечер-[ин-к-а]* «встреча людей (часто друзей и знакомых), в основном для развлечения и отдыха».

Вещества и устройства

1. Основа существительного + суффикс: а) Основа существительного + тор: *газосепарация* > *газосепара-[тор]* «устройство, предназначенное для удаления жидкой фазы и механических примесей из потоков сжатого газа»; б) Основа существительного + тор: *авторегулирование* > *авторегула-[тор]* «устройство, посредством которого осуществляется автоматическое регулирование».

2. Основа существительного + суффикс + суффикс: а) Основа существительного + атель: *автопереключение* > *автопереключ-[атель]* «устройство, работающее в масштабе реального времени, которое в соответствии с установленной программой может образовывать, прерывать или изменять состояние цепей в заранее определенные промежутки времени»; *звукоотражение* > *звукоотраж-[атель]* «устройство или

естественное препятствие, изменяющее направление и интенсивность потока звуковой млн. гидравлической энергии, электромагнитных волн, ядерных частиц, а также направление движения твёрдых тел, обладающих упругими свойствами».

Отрасли промышленности

1. Основа существительного + интерфикс + корень + суффикс + окончание: а) Основы существительного + о-стро-ениј-е: *авиаприбор* > *авиаприбор-[о-стро-ениј-е]* «область науки и техники, отрасль машиностроения, занимающаяся разработкой и производством средств измерений, обработки и представления информации, автоматических и автоматизированных систем управления».

2. Основа существительного + суффикс + суффикс + окончание: а) Основы существительного + ист-ик-а: *автожурнал* > *автожурнал-[ист-ик-а]* «деятельность по сбору, обработке и распространению информации с помощью СМИ».

Действия и процесс

1. Основы существительного + суффикс + окончание: а) Основы существительного + ениј-е: *автоотключатель* > *автоотключ-[ениј-е]* «процесс действия по гл. отключить, отключать, отключаться, отключиться»; *вибробур* > *вибробур-[ени-е]* «проходка буровых скважин».

2. Основа существительного + суффикс + суффикс + окончание: а) Основы существительного + ардиров-к-а: *авиабомба* > *авиабомб-[ардиров-к-а]* «бомбардировка с воздуха»; б) Основы существительного + из-ацй-я: *автомаршрут* > *автомаршрут-[из-ацй-я]* «составление маршрутов движения ПС или его порядок следования между начальным и конечным пунктами»; в) Основы существительного + ирова-ниј-е: *вибросонд* > *вибросонд-[ирова-ниј-е]* «метод инструментального исследования полых органов, каналов, свищевых ходов и ран с помощью зондов».

Состояния и свойства

1. Основа существительного + суффикс + суффикс + окончание: а) Основы существительного + ова-ниј-е: *взаимочувство* > *взаимочувств-[ова-ниј-е]* «состояние по знач. глаг. чувствовать»; б) Основы существительного + н-ость: *взаимовыгода* > *взаимовыгод-[н-ость]* «выгодность для обеих сторон»; в) Основы существительного + н-ость: *взаимоопределение* > *взаимоопределен-[н-ость]* «свойство или состояние по значению прилагательного определённый».

Псевдоунивербализация отаббревиатурных существительных

Частотные эквиваленты

Деминутивныe образования

Агрозородок (АГ) (722 000) – аграрный городок (804) (агрозород (61 800)); академгород (16 400) – академический город (6 230) (академгородок (2 310 000)).

Лицо

Авиамоторист (3 700) – авиационный моторист (1 500) (авиаomotor (2)); автодизайнер (20 700) – дизайнер автомобилей (4 880), автомобильный дизайнер (33 200) (автодизайн (22)); артнаводчик (1 820) – артиллерийский наводчик (1 810), наводчик артиллерии (802) (артнаводка (0)); ветдиетолог (5 870) – ветеринарный диетолог (2 090) (ветдиета (11 300)); газоэкспортёр (9) – экспортёр газа (872) (газоэкспорт (595)); госинспектор (537 000) – государственный инспектор (820 000) (госинспекция (312 000)); книгоиздатель (89 100) – издатель книг (8 070), книжный издатель (2 100) (книгоиздание (237 000)); лесопромышленник (57 700) – лесной промышленник (784) (лесопромышленность (22 800)); лингвоэксперт (4 370) – эксперт-лингвист (9 970), лингвистический эксперт (504), лингвист-эксперт (4 960) (лингвоэкспертиза (ЛЭ) (306)); литкритик (11 600) – литературный критик (726 000) (литкритика (11 200)); матлингвист (833) – математический лингвист (606), математик-лингвист (3 360) (матлингвистика (1 610)); матлогик (188) – математический логик (894) (матлогика (13 500)).

Объединения людей

Авиаагентство (22 200) – авиационное агентство (16 400), агентство по авиационной безопасности (19 300), агентство по авиабезопасности (5 850), агентство авиоперевозок (1 540), агентство авиации (1 820) (авиаагент (0)); бандгруппировка (2 900) – бандитская группировка (21 400), группировка бандитов (3 770) (бандгруппа (27 000)); генконсульство (ГК) (685 000) – генеральное консульство (803 000) (генконсул (431 000)); информагентство (2 770 000) – информационное агентство (25 700 000) (информагент (9 130)).

Абстрактные и научные понятия

Астроориентация (5 560) – астрономическая ориентация (1 690) (астроориентир (1)); бухотчётность (6 960) – бухгалтерская отчётность (623 000) (бухотчёт (5 240)); госмонополизм (2 000) – государственный монополизм (8 490), монополизм государства (1 910) (госмонополия (48 400)); метеопрогноз (4 050 000) – метеорологический прогноз (92 100) (метеопрогнозирование (1 910)).

Мероприятия

Диско-вечеринка (28 500) – вечеринка в стиле диско (10 600) (диско-вечер (7 470)).

Вещества, устройства и приборы

Авторегистратор (АР) (216 000) – автоматический регистратор (10 900) (авторегистрация (3)); аромаподушечка (аромоподушечка) (70) – ароматная подушечка (1 840), ароматическая подушечка (2 140), ароматизированная подушечка (1 430) (аромаподушка (аромоподушка) (338)); газоанализатор (543 000) – анализатор газов (41 700), газовый анализатор (25 100), анализатор газа (43 800) (газоанализ (17 800)); газопоглотитель (12 900) – поглотитель газов (1 620) (газопоглощение (3 440)); маслоохладитель (388 000) – охладитель масла (122 000), масляный охладитель (64 300) (маслоохлаждение (1 280)).

Отрасли промышленности, организации, учреждения

Автожурналистика (2 420) – автомобильная журналистика (2 110) (автожурналист (2)); агроменеджер (3 590) – аграрный менеджер (686) (агроменеджмент (1)); аллерготестирование (4 970) – тестирование на аллергию (18 600), тестирование на аллергены (9 270), аллергологическое тестирование (4 720), аллергическое тестирование (1 610) (аллерготест (0)); взаимокредитование (572) – взаимное кредитование (17 100) (взаимокредит (4 090)); госнотариат (189) – государственный нотариат (3 980) (госнотариус (1 490)); госпрокуратура (7 490) – государственная прокуратура (27 200), прокуратура в государственном механизме (4 180), прокуратура в государственно-правовой системе (1 880) (госпрокурор (9 360)); газопоставщик (1 950) – газовый поставщик (5 010) (газопоставка (848)); книгоиздательство (152 000) – книжное издательство (812 000), издательство книги (35 100), издательство книг (19 800) (книгоиздание (239 000)); бальнеолечебница (103 000) – бальнеологическая лечебница (21 000) (бальнеолечение (51 900)); ветлечебница (110 000) – ветеринарная лечебница (112 000) (ветлечение (718)).

Действия и процесс

Авиабомбардировка (2 060) – авиационная бомбардировка (1 500) (авиабомба (4)); автоотключение (1 060 000) – автоматическое отключение (1 850 000) (автоотключатель (0)); вибробурение (1 800) – вибрационное бурение (2 820) (вибробур (4 360)).

Состояния и свойства

Взаимооценивание (57 400) – взаимное оценивание (6 640) (взаимооценка (113 000)); взаимосвязанность (161 000) – взаимная связанность (1 800) (взаимосвязь (18 500 000)).

Среднечастотные эквиваленты

Лицо

Ветдиетолог (5 870) – *диетолог-ветеринар* (419) (*ветдиета* (11 300)); *госинспектор* (537 000) – *инспектор государства* (314) (*госинспекция* (312 000)).

Абстрактные и научные понятия

Звукомонтажёр (1 370) – *монтажёр звука* (337) (*звукомонтаж* (6 750)).

Вещества, устройства и приборы

Авторегистратор (AP) (216 000) – *автоматизированный регистратор* (405) (*авторегистрация* (3)); *газопоглотитель* (12 900) – *поглотитель газа* (401) (*газопоглощение* (3 440)).

Отрасли промышленности, организации, учреждения

Аллерготестирование (4 970) – *тестирование аллергопробы* (483) (*аллерготест* (0)).

Действия и процесс

Авиабомбардировка (2 060) – *бомбардировка авиации* (313) (*авиабомба* (4)).

Состояния и свойства

Взаимопонятность (3 550) – *взаимная понятность* (437) (*взаимопонимание* (5 980 000)).

Малочастотные эквиваленты

Лицо

Авиамоторист (3 700) – *моторист авиации* (61) (*авиамотор* (2)); *артнаводчик* (1 820) – *наводчик артиллерийского огня* (157) (*артнаводка* (0)); *бальнеотерапевт* (2 020) – *бальнеологический терапевт* (1) (*бальнеотерапия* (177 000)); *VELOALPИНИСТ* (163) – *велосипедный альпинист* (29), *альпинист на велосипеде* (2), *альпинист с велосипедом* (5) (*VELOALPИНИЗМ* (462)); *газоэкспортёр* (9) – *газовый экспортёр* (40) (*газоэкспорт* (595)); *гастропутешественник* (549) – *гастрономический путешественник* (260) (*гастропутешествие* (2 340)); *загранработник* (528) – *заграничный работник* (112) (*загранработа* (3 960)).

Абстрактные и научные понятия

Бухотчётность (6 960) – *отчётность бухгалтерии* (252) (*бухотчёт* (5 240)); *звукоподражательность* (4 210) – *звуковая подражательность* (2) (*звукоподражание* (193 000)).

Мероприятия

Диско-вечеринка (28 500) – *дискотечная вечеринка* (140) (*диско-вечер* (7 470)).

Вещества, устройства и приборы

Аромаподушечка (*аромоподушечка*) (70) – *подушечка с ароматом чего-л.* (1) (*аромоподушка* (*аромоподушка*) (338)); *газопоглотитель* (12 900) – *газовый поглотитель* (287) (*газопоглощение* (3 440)); *магнитокардиограф* (1 620) – *магнитный кардиограф* (177) (*магнитокардиография* (7 810)).

Отрасли промышленности, организации, учреждения

Автоэкспортёр (6) – *экспортёр автомобилей* (268), *экспортёр авто* (9), *автомобильный экспортёр* (3), *экспортёр автомашин* (4) (*автоэкспорт* (4)); *газопоставщик* (1 950) – *поставщик газового конденсата* (10) (*газопоставка* (848)).

Действия и процесс

Авиадесантирование (1 310) – *авиационное десантирование* (109) (*авиадесант* (0)); *гидровзрывание* (578) – *гидравлическое взрывание* (3) (*гидровзрыв* (707)).

Состояния и свойства

Взаимоопределённость (131) – *взаимная определённость* (55) (*взаимоопределение* (4 530)). В данной работе были разграничены понятия диахронного и синхронного подхода к выделению и описанию аббревиатур. Дается определение отаббревиатурного производного. Выделены тематические группы сложнопроизводных существительных. Установлены словообразовательные модели и модели псевдоунивербализации сложнопроизводных отаббревиатурных существительных. Примеры были взяты из «Толково-эквивалентного словаря сложносокращённых слов русского языка», разработанной Экспериментальной лабораторией исследований тенденций аббревиации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Теркулов В.И. Сложносокращённые слова: синхронный и диахронный аспекты описания / В.И. Теркулов // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2017. – № 6. – С. 73–97.
2. Безрукова А.А. Отаббревиатурные производные в русском языке конца XX века [Текст] / А.А. Безрукова, Н.В. Звоникова // Вестник Самарского государственного университета. – 2001. – № 1. – С. 101–119.
3. Сафонова Н.Н. Отаббревиатурные образования в русском языке [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н.Н. Сафонова ; Тюм. гос.ун-т. – Тюмень, 2007. – 21 с. – На правах рукоп.
4. Липатов А.Т. Мы все говорим телеграф-языком... Мир аббревиатур вчера, сегодня, завтра: монография [Текст] / А.Т.Липатов. – Йошкар-Ола: Марийск. гос. ун-т, 2011. – 204 с.
5. Теркулов В. И. Материалы к словарю терминов Экспериментальной лаборатории исследования тенденций аббревиации // Восточнославянская филология. Вып. 3 (29). Языкознание. Горловка, 2016.

ABBREVIATED NOUNS IN RUSSIAN

Annotation. The article provides a description of complex-derivative abbreviated nouns and their lexical meanings, identifies thematic groups of complex-derivative nouns, determines the difference between the diachronic and synchronous statuses of this type of abbreviations.

Keywords: from abbreviated nouns, derivational models, pseudo-universalization, quasi-abbreviation, abbromorphema.

Takhmazova S.V.

Scientific adviser: Terkulov V.I. Doctor of Philosophy, professor

Donetsk National University

E-mail: s.takhmazova@bk.ru

УДК 159.923

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КРИЗИСОВ
В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Филимонова А.Д.

*Научный руководитель: Ревуцкая И.В. ст. преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе рассматриваются взгляды отечественных и зарубежных психологов на проблему психологического кризиса. Рассмотрены многочисленные концепции, в которых представлены разновидности общего понимания, взгляды на причины возникновения психологического кризиса личности.

Ключевые слова: психологический кризис, жизненный цикл, кризисная ситуация, личность, стадии кризиса.

Для описания индивидуального развития человека в возрастной психологии И. С. Кон выделил термин «жизненный путь». Жизненный путь каждого человека, насыщен и разнообразен как взлётами, так и падениями. Динамику развития личности можно сравнить с ломаной линией, которая имеет свои пики вершин и спадов. Каждый человек сталкивался с тем, что иногда трудные жизненные ситуации ставят его в тупик, именно тогда мы и можем ощутить на себе проявления психологического кризиса [1].

Изучаемая проблема не теряет своей актуальности с момента появления научной психологии, несмотря на ее достаточную научную разработанность. Такие ученые как Р. Ассаджиоли, Л. С. Выготский, К. Г. Юнг, Дж. Якобсон, разработали авторские

концептуальные подходы, ввели в научную терминологию разнообразно трактуя понятие и значение кризиса. Современные психологи (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Осипова, В. В. Козлов, И. Г. Малкина-Пых и др.) продолжают многополярно рассматривать и спорить о значимости психологического кризиса для личности.

Целью данного теоретического исследования является изучение проблемы возникновения психологического кризиса в рамках отечественных и зарубежных подходов, анализ концепций, обобщение и раскрытие понятия «психологический кризис».

Понятие критическая или кризисная ситуация (или кризис от греч. krisis «решение, поворотный пункт, исход») в самом общем виде может быть определено как «перелом, переворот, решительная пора переходного состояния» [2, с. 194].

В возрастной психологии встречается определение «возрастной кризис», где термин «кризис» свидетельствует о нарушении равновесия, возникновении новых потребностей и изменении мотивационной сферы личности. В данной науке психологические кризисы рассматриваются как нормативные, так как имеют определённые периоды проявления в каждой фазе развития личности [1].

Впервые понятие «психологический кризис» было введено отечественным психологом Л. С. Выготским. Именно он выделил в онтогенезе стабильные (литические) и критические (кризисы) периоды личности. Кризис – это проявление резкого скачка развития, период качественных преобразований. Возрастной кризис обусловлен возникновением основных новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к разрушению одной социальной ситуации развития и возникновению другой, адекватной новому психологическому облику человека. Л. С. Выготский выделяет пять возрастных кризисов: кризис новорожденного, кризис одного года, кризис 3 лет, кризис 7 лет и кризис 13 лет. Анализируя психическое развитие, Л. С. Выготский подчеркивает, что процесс развития личности равен процессу саморазвития, так как кризис выступает проявлением критерия «нормы» развития [3].

Отечественные психологи рассматривали проявление психологического кризиса не только со стороны онтогенеза. И. Г. Малкина-Пых акцентировала на проявление данного феномена в кризисных обстоятельствах, например, таких ситуаций как, техногенные и природные катастрофы, межнациональные конфликты, террористические акты, приводящих к угрозе потери здоровья или жизни субъекта, что нарушает базовое чувство безопасности и может сопровождаться развитием травматических кризисных состояний. Проявления данных событий в жизни человека она называла «экстремальной ситуацией», которая способствовала развитию психологического кризиса, а также травматического состояния [4].

По мнению современных отечественных психологов С. Л. Соловьевой и В. Г. Ромека, кризис – это внутреннее нарушение эмоционального баланса, наступающее под влиянием угрозы, создаваемой внешними обстоятельствами. Помимо ситуаций техногенного характера, С. Л. Соловьева, ввела понятие «ситуативные кризисы» – жизненные потрясения человека, – ситуация смерти, потеря близкого человека, разрыв отношений. Ситуативные кризисы привязаны к ситуации, которую сложно предугадать и подготовиться к ней заранее.

В свою очередь, В. Г. Ромек выделил следующие кризисы: травматический, кризис целостности, кризис «пересадки корней», кризис лишения, ситуационный кризис, кризис становления, кризис развития и кризисы жизни [6].

Так, Е. В. Бурмистрова рассматривает кризис как сильный срыв на базовом уровне функционирования психики, такой, что обычные механизмы не в состоянии восстановить утраченное равновесие психологического здоровья личности. В качестве существенного признака психологического кризиса она определяет появление критической ситуации для личности, которая проявляется в потере смысла жизни. Она

разработала стратегию развития новой личности, которая пережила кризисную ситуацию - «В кризисной ситуации изменения происходят в определенной последовательности: человек – первичное расстройство «Я» – психогенная реакция защиты – приспособление к «новому» миру – изменение творческих возможностей – экзистенциальная жизненная мутация – новое «Я» – новая личность» [7, с.13-14].

Отечественный психолог Ф. Е. Василюк под кризисом понимает критический момент и новый поворотный пункт, который встречается на жизненном пути каждого человека. Процесс же преодоления психологического кризиса, назвал «переживанием», рассматривая его не как эмоцию (отношение человека к ситуации), а как внутреннюю работу по восстановлению душевного равновесия, наполнение новым опытом после преодоления критической ситуации. Он выделяет следующие четыре типа переживаний: гедонистическое переживание (игнорирование и отрицание кризисной ситуации), реалистическое переживание (личность трезво оценивает и принимает кризисную ситуацию), ценностное переживание (личность полностью признает наличие критической ситуации, но отвергает пассивное принятие ударов судьбы), творческое переживание (личность способна сохранять волевое поведение даже в кризисных ситуациях и находить новые решения) [8].

В. В. Козлов в соответствии со своей классификацией трёх базовых подструктур личности (Я-материальное, Я-социальное и Я-духовное) разделил кризисные состояния на три вида: материальные, социальные и духовные. На основании контент-анализа он выделил, что переживание духовных кризисов – наиболее часто встречающиеся и трудоёмкие в работе. Кризисные ситуации вызывают положительные сдвиги только на первых фазах, при высокой интенсивности или длительности травмирующей ситуации возможен срыв адаптационных механизмов личности [9].

Первым, кто рассмотрел психологический кризис в зарубежной психологии, является Г. Селье, который в своей работе «Общий адаптационный синдром», исходя из психологических и психофизиологических исследований, рассматривал кризис как нервно-психическое напряжение. В этой работе он рассматривал психологический кризис со стороны адаптации человека к стрессу. Г. Селье выделил два вида стресса – эустресс (активизирует психические процессы) и дистресс (связан с вредоносным стрессом) разделив вызываемый стрессом процесс на три стадии:

- реакция тревоги (страха, смятения), которая включает шок;
- сопротивление, в течение которого происходит попытка максимальной адаптации;
- истощения, когда адаптивные механизмы практически не работают.

В ходе своего исследования он пришёл к тому, что в ситуации кризиса при попытке овладения стрессовым состоянием, человек переживает определенный вид физической и психологической перегрузки. Таким образом, человеку необходимо подобрать конструктивные когнитивные модели или выработать новые стратегии [10].

Схожий взгляд на данную проблематику имел Г. В. Олпорт. Он трактовал кризис следующим образом — это ситуация нарастания эмоционального и умственного стресса, требующая резкого изменения представлений о мире и о себе за короткий промежуток времени, приводящая к изменениям в структуре личности [1].

Э. Эриксон рассматривал кризис, как фактор развития личности в онтогенезе, он выделил восемь стадий жизненного цикла, в течение которых, по его мнению, проверяется способность личности преодолевать основные психосоциальные кризисы, обусловленные соответствующей стадией развития. Ключевым в теории Э. Эриксона является понятие «идентичность», определяемое как субъективное ощущение целостности. Формирование идентичности личности продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит ряд стадий:

- Первая стадия – младенчество (0 – 1-1,5 года): основополагающая вера и надежда против основополагающей безнадежности.
- Вторая стадия – ранний возраст (1,5-4 года): автономность против стыда и сомнений.
- Третья стадия – дошкольное детство (4-6 лет): инициативность против чувства вины.
- Четвертая стадия – школьный возраст (6-11 лет): трудолюбие против неполноценности.
- Пятая стадия – отрочество и юность (11-20 лет): личностная индивидуальность против ролевого смешения (спутанность идентичности).
- Шестая стадия – молодость (21-25 лет): близость против одиночества.
- Седьмая стадия – зрелость (25 – 50-60 лет): производительность против застоя.
- Восьмая стадия жизненного пути - старость (свыше 60 лет): целостность личности против отчаяния.

Э. Эриксон утверждал: «решение задачи на каждой стадии жизненного цикла приводит к установлению определенного динамического соотношения между позитивным и негативным вариантами развития. Развитие личности это, собственно, борьба этих крайних возможностей, которая наблюдается на всех стадиях развития» [11, с. 23].

В. В. Козлов, анализируя вклад зарубежных ученых в исследование кризисных явлений и их разрешение выделил исследования Э. Лайндманна, Дж. Каплана.

Так Э. Лайндманн сделал вывод о некоторых неизбежных событиях в жизненном цикле человека, порождающих сильное эмоциональное напряжение, которое может привести либо к овладению новой ситуацией, либо к срыву и ухудшению выполнения жизненных функций. Также важно учитывать личностные особенности реагирования при воздействии кризисных ситуаций. Некоторые ситуации могут быть стрессовыми для всех людей, но они оказываются психологическим кризисом только для дезадаптированных личностей (менее стрессоустойчивых).

Теория вмешательства в кризисную ситуацию разработанная Дж. Капланом указывает на конкретную ситуацию, в которой человек, сталкиваясь с препятствием в реализации важных жизненных целей не может справиться с помощью привычных средств. Он выделил два типа кризисных ситуаций: обусловленные изменениями в естественном жизненном цикле (переход в школу) и случайные травмирующие события (катастрофа) [9].

Дж. Каплан описал четыре последовательные стадии кризиса:

- 1 стадия характеризуется плавным ростом напряжения, при котором человек в состоянии принимать привычные способы решения проблемы;
- 2 стадия - усиление роста напряжения в условиях, когда эти способы оказываются безрезультатными.
- 3 стадия трактуется ещё большим увеличением напряжения, затрагивает мобилизацию как внешних, так и внутренних источников сил.
- 4 стадия – для неё характерна повышенная тревога и появление депрессии, чувства беспомощности, безнадежности, что в дальнейшем приводит к дезорганизации личности.

Кризис может оборваться на любой стадии, если исчезает опасность или обнаруживается решение [8; 9].

Дж. Джекобсон, основываясь на работах Дж. Каплана, предложили экстренное «кризисное вмешательство» для решения социальных и эмоциональных проблем, выделив два подхода в этих случаях: генетический – с такими случаями вполне могут

справиться пара-профессионалы и добровольцы; индивидуальный – требует более интенсивного вмешательства и осуществлять его должны только профессионалы [4].

В работе с пациентами И. Ялом использовал экзистенциальную психотерапию и сравнивал психологический кризис с «экзистенциальной болью», которая вызвана переживанием сильной тревоги. Тревога неизбежно присутствует в человеческой жизни. И. Ялом проводит различие между нормальной и невротической тревогой. Одним из источников нормальной тревоги является человеческая экзистенциальная уязвимость по отношению к природе, болезни и смерти. Другой источник нормальной тревоги – это потребность в независимости. Нормальная тревога характеризуется выраженной адекватной тревожностью и соответствует серьезности объективной угрозы, не приводит к давлению, и ее можно использовать творчески. Невротическая тревога, в свою очередь, вызывает неадекватную, разрушительную реакцию на объективную угрозу.

Ирвин Ялом утверждает, что для каждого пациента должна изобретаться индивидуальная психотерапия, поскольку у каждого человека уникальная история жизни. Главная цель экзистенциальной терапии – обретение смысла жизни, восполнение целостности личности с окружающей средой. [12].

Изучив отечественные и зарубежные подходы и классификации феномена психологического кризиса можно обобщить, что кризисы разделяют на нормативные (онтогенетические периоды) – кризис развития или самоактуализации и патологические – кризис обстоятельств (травматизация), проявленных в жизненном пути личности. Кризис может иметь два диаметрально противоположных влияния: с одной стороны – может является положительной реакцией для развития личности, в частности, способствует овладению новой ситуацией, даёт возможность личностному росту, является процессом смены качественно новых стадий, а кризисные ситуации, это необходимые шаги данного процесса. С другой стороны, кризисы являются источником непредсказуемых разрушений, не способствующих развитию личности, вызывающие сильное резкое потрясение, изменение целостности, появление тревожности, эмоциональной чувствительности, потрясение, нервное переживание.

Кризис имеет несколько стадий протекания. Можно дифференцировать протекание кризиса по норме и патологии, а некоторые кризисы могут протекать во взаимосвязи. Существует промежуточный этап, так называемый пограничный, в фазе которого, если способствовать психологической помощи и поддержке, человек может миновать травматизацию. Сама же травматизация может развиваться и в благоприятных условиях, исходя из психологической неготовности личности к решению задач.

Таким образом, психологический кризис – это состояние эмоциональной и умственной дезорганизации личности, возникающее как результат воздействия одного или нескольких травмирующих факторов, как внутренних (потеря смысла жизни, чувство одиночества), так и внешних (смена рода деятельности, катастрофа). Ключевым фактором, запускающим кризисное состояние личности, является появление стресса и определенная готовность личности к деструктивному восприятию стрессора и трансформации его влияния во внутреннее состояние, определяемое как кризисное.

Перспективой дальнейшего исследования является разработка психодиагностического инструментария с целью эмпирического исследования проблем психологических кризисов личности в условиях становления молодой Донецкой Народной Республики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пергаменщик Л.А. Кризисная психология. Учебное пособие. - Мн.: Вышэйшая школа, 2004. – 288 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - М.: Просвещение, 1989. – Т. 2. И-О. - 699 с.

3. Выготский С.Л. Психология. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 1007 с.
4. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации: Справочник практического психолога. – М.: ЭКСМО, 2005. – 916 с.
5. Психология экстремальных и чрезвычайных состояний: учебное пособие / Белашева И.В., Суворова А.В., Польшакова И.Н., Осипова Н.В., Ершова Д.А. - Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. - 262 с.
6. Ромек В.Г., Контрович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. - СПб.: Речь, 2004. - 256 с.
7. Бурмистрова Е.В. Система оказания психологической помощи в кризисной ситуации // Психол. наука и образование. - 2003. - № 3. - С. 16-24
8. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. – Р. н/Д, 2006. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://psyfactor.org/lib/crisis3.htm> (дата обращения: 05.02.2021)
9. Козлов В.В. Социальная и психологическая работа с кризисной личностью: Методическое пособие. - Москва, 2015. - 366 с.
10. Мягких Н.И., Ларина Н.И. Теория и практика психологии кризисных ситуаций [Электронный ресурс] // Психология и право. 2011. Том 1. № 2. - Режим доступа: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n2/40903.shtml> (дата обращения: 05.02.2021)
11. Носко И.В. Психология развития и возрастная психология. - Владивосток, 2003. - 127 с.
12. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. - М.: Класс, 2004. - 576 с. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/yalom01/index.htm>. (дата обращения: 05.02.2021)

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL CRISES IN FOREIGN AND DOMESTIC PSYCHOLOGY

Annotation. This paper examines the views of domestic and foreign psychologists on the problem of psychological crisis. Numerous concepts are considered, which present the varieties of general understanding, the varieties and causes of the psychological crisis of the individual.

Key words: psychological crisis, life cycle, crisis situation, types of crises, age psychology.

Filimonova A. D.

Supervisor: Revutskaya I. V. senior lecturer

Donetsk National University

E-mail: alya18filimonova@mail.ru

УДК 331.5-053.6

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТИПЫ АББРЕВИАТУРНЫХ СИНОНИМОВ

Филипсонова Н. В.

**Научный руководитель: Теркулов В. И. д. филол. н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация. В данной работе рассматриваются лексические типы аббревиатурных синонимов к каждому виду текстово-синонимической эквивалентности.

Ключевые слова: текстово-синонимическая эквивалентность, лексический эквивалент, абсолютные синонимы, стилистические синонимы, семантические синонимы.

Статья посвящена описанию лексических типов аббревиатурных синонимов по отношению к каждому подвиду текстово-синонимической эквивалентности (ТСЭ).

При лексической текстовой эквивалентности (далее – ЛТЭ) деривационные связи между сложносокращенным словом и его эквивалентом отсутствуют, например *биоматериал* – *биообразец*: *Имеющееся в центре оборудование позволяет сохранять биообразцы при любых низких температурах для дальнейших исследований клеток, тканей, генома морских млекопитающих и иных видов, в том числе находящихся на*

границ исчезновения. – И к нашим исследованиям будет доверие, так как за рубежом хранят **биоматериал** в подобных условиях, в подобных биобанках (<http://primocean.ru/news/edinstvennyy-v-rossii-biobank-vsego-zhivogo-v-dalnevostochnyh-moryah-otkryli-v-primore.html>).

Лексический эквивалент – слово или словосочетание, которое деривационно не связано со ССС, но может свободно взаимозаменяться с ним в тексте и выступать в качестве его абсолютного синонима, гипонима или гиперонима. Мы выделяем два базовых типа лексической текстовой эквивалентности: синонимическую и гиперогипонимическую. В данной работе будет рассмотрена только текстово-синонимическая эквивалентность.

Мы считаем текстово-синонимическими эквивалентами (ТСЭ) слова, которые в современном языке вместе с аббревиатурами «употребляются для обозначения одного и того же понятия (следовательно, получившие в толковых словарях совпадающие или очень близкие толкования)» [1, с. 10]. Например, в синонимические отношения вступают ССС *авиаагентство* (‘фирма, осуществляющая деятельность, связанную с организацией *авиаперевозок*’) – *авиакомпания* (‘организация, производящая пассажирские и грузовые *авиаперевозки*, *авиаработы*’): *Авиаагентство «ИрАэро» отказало женщине в перевозке по причине отсутствия сопровождающего, сообщает телекомпания АТВ. – Иркутская авиакомпания отказала в покупке билета члену Общественной палаты России и представителю фонда «Общество без барьеров» Бурятии Галине Горбатовых* (<https://tayga.info/141420>).

Для выделения лексических эквивалентов используется понятие эквивалентный текст, под которым понимается «текст, в котором аббревиатура и эквивалентное словосочетание выступают в качестве абсолютных синонимов» [2, с. 22]. В нашем случае это текст, в котором ССС и слово или словосочетание, не связанное с ним деривационными отношениями, употребляются как синонимы. Например, *бензокоса* (‘специальный садовый инструмент, оснащённый *бензодвигателем*, предназначенный для скашивания травы и мелких кустарников’) – *бензокосилка* (‘машина с *бензодвигателем*, предназначенная для стрижки газонов’): *Надо учитывать ещё один факт, что при долгом хранении разбавленной топливной смеси, у неё падают рабочие качества, что тоже приводит к последствиям, при которых бензокоса не заводится. – Если бензокосилка завелась значит причина в воздушном фильтре, заменить его* (<https://www.agro-techservis.ru/ne-zavoditsya-glohnnet-benzokosa.html/>).

Актуальность исследования обусловлена тем, что отношения синонимии аббревиатур не получили еще достаточного освещения в научной литературе. Цель работы состоит в том, чтобы описать семантические типы аббревиатурных синонимов по отношению к каждому подвиду ТСЭ. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

- 1) определить лексические типы аббревиатурных синонимов;
- 2) описать лексические типы аббревиатурных синонимов в каждом виде ТСЭ.

Традиционно выделяются три типа лексических синонимов: абсолютные, семантические, стилистические.

1. Полные (абсолютные, дублетные) – «полностью совпадают по своим значениям и характерной сочетаемости» [3, с. 36]. Например, *авиасъемка* (‘съемка территории при помощи устройства, установленного на атмосферном летательном аппарате’) – *аэросъемка* (‘фотографирование местности с летательного аппарата’): *Для оперативного мониторинга их состояния и выявления участков тепловых потерь и утечек используется в том числе и авиасъемка. – Аэросъемку теплосетей города самолет провел ночью с высоты птичьего полета — 350 метров* (<https://vecherka.su/articles/news/164241/>).

2. Семантические (идеографические, понятийные) – «выражают общее понятие, но вместе с тем отличаются определенными элементами своих значений» [3, с. 37]: *газопоставки* (‘передача природного газа и продуктов *газопереработки* от продавца покупателю’) – *газоэкспорт* (‘вывоз газа и продуктов *газопереработки* из страны в целях их продажи или использования в других странах’): *В подтверждение своей готовности сотрудничать с западными странами и их союзниками в Азиатском регионе, Тегеран начал реализовывать программу газопоставок в Турцию (стратегический союзник США и Великобритании). – Кроме того, по оценкам специалистов, проектной мощности будущего трубопровода из Ямала – через Беларусь, Польшу и Словакию – в ЕС (25-30 млрд. куб. м/год) едва ли хватит на частичную диверсификацию собственного российского газового экспорта (суммарный **газоэкспорт** РФ составляет 120 млрд. куб. м/год, а к 2004 году Москва планирует увеличить экспорт вдвое) (<https://companion.ua/4383/>).*

3. Стилистические – «различаются стилистической окраской» [3, с. 37]: *автоаксессуары* (‘вспомогательные, необязательные детали, обычно декоративного назначения, используемые в автомобилях’) – *автопримочки* (прост. ‘то же, что автоаксессуары’): *С каждым днем новейшие разработки в сфере автоаксессуаров внедряются в нашу повседневную жизнь. Уже сегодня практически в любом автомобиле есть набор функций, о которых ещё недавно мы могли только мечтать. – Все эти «автопримочки», или, как принято говорить, автогаджеты, призваны облегчить нашу с Вами жизнь и сделать поездки на автомобиле более увлекательные и безопаснее (<http://www.penza-job.ru/yellowpages/3709.html>).*

ТСЭ подразделяются на следующие структурные подвиды:

ТСЭ¹ – внутриноминатемные синонимы, т. е. такие синонимы, которые сосуществуют с аббревиационной парой в пределах одной номинатемы и имеют тождественное главное слово. Например, для аббревиатурной пары *авиасъёмка* – *авиационная съёмка* (‘съёмка территории при помощи устройства, установленного на атмосферном летательном аппарате’) ТСЭ¹ являются словосочетания *аэросъёмка*, *киносъёмка*, *фотосъёмка*, *видеосъёмка*, которые так же, как и *авиасъёмка* – *авиационная съёмка* выступают в качестве глосс номинатемы *съёмка*: *Аэросъёмка в Екатеринбурге и Свердловской области. – Съёмка сферических панорам и виртуальных туров с высоты до 500 м. Фото и видеосъёмка с воздуха баз отдыха, детских лагерей, земельных участков и коттеджных поселков, свадеб и различных мероприятий, достопримечательностей и т.д. (<http://fly-ural.ru/>).*

Абсолютные синонимы ТСЭ¹: *аэрозатвор* (‘устройство в *аэрофотоаппарате*, служащее для пропускания световых лучей от объекта съёмки к *аэрофотоплёнке* в течение заданного промежутка времени’) – *фотозатвор* (‘устройство, используемое для перекрытия светового потока, проецируемого объективом на *фотоматериал*’).

Стилистические синонимы ТСЭ¹: *газозаправка* (‘станция, осуществляющая *заправку* автомобилей и других транспортных средств, двигатели которых рассчитаны на работу на *газе*’) – *автозаправка* (разг. ‘предприятие, осуществляющее *заправку* автомобилей различными видами топлива’) – *бензозаправка* (разг. ‘то же что *автозаправка*’). Данные аббревиатурные синонимы являются еще и семантическими, так как отличаются оттенком значения.

ТСЭ² – включенные синонимы, то есть синонимы, включающие в свой состав ССС или эквивалент, деривационно связанный с ним как зависимый компонент. Например, *агитотдел* (‘отдел какой-либо организации, выполняющий *агитационно-просветительскую работу*’) – *агитпропотдел* (‘то же, что *агитотдел*’): *Почему Соловьев, пока он был в Главполитпросвете, был менее партиен, чем тогда, когда перешел в Агитотдел? – По составу агитпропотдел несколько не более партиен, чем Главполитпросвет (<https://www.kommersant.ru/doc/2973753>).*

Абсолютные синонимы ТСЭ²: *агролаборатория* (‘учреждение, в котором проводятся научные исследования *агропродукции*’) – *агрохимлаборатория* (‘то же, что *агролаборатория*’).

ТСЭ³ – атрибутивные синонимы – единицы, имеющие одинаковый аббреоконструкт («под аббреоконструктом понимается часть аббревиатуры, представляющая собой сокращённый эквивалент (дублет) какого-либо слова» [4, с. 74]) и его эквивалент в эквивалентном словосочетании. Например, для *газопоставки/газовые поставки* (‘передача природного *газа* и продуктов *газопереработки* от продавца покупателю’) синонимом является пара *газообеспечение/газовое обеспечение* (‘то же, что *газопоставки*’), у которой отмечается тождественный зависимый компонент *газовый*: *Ранее отмечалось, что газопоставки будут прекращены с 10 июля по 10 августа. – Впрочем, все это время газообеспечение проводилось без ограничений и перебоев благодаря как запасам газохранилища, так и договоренности с иранской стороной об увеличении поставок “голубого топлива” из ИРИ* (<http://nv.am/podacha-gaza-v-armeniyu-vosstanovlena/>).

Абсолютные синонимы ТСЭ³: *автомеханик* (‘то же, что *автомастер*’) – *автомастер* (‘специалист по ремонту и техническому обслуживанию автомобилей’) – *автослесарь* (‘то же, что *автомастер*’).

Семантические синонимы ТСЭ³: *бакконтроль* (‘проверка наличия патогенных микроорганизмов, производящаяся на предприятиях и других объектах’) – *баканализ* (‘микробиологический анализ, служащий для обнаружения различного рода микроорганизмов и определения их вида в подлежащем обследованию материале’).

Стилистические синонимы ТСЭ³: *автоподстава* (прост. ‘умышленно подстроенное *автопроисшествие* с целью вымогательства денежных средств и иных ценностей у жертвы’) – *авторазвод* (жарг. ‘то же, что *автоподстава*’)

ТСЭ⁴ – собственно аббревиатурные синонимы – синонимический ряд, состоящий из сложносокращенных слов, не имеющих общих компонентов, например *госбиблиотека* (‘публичная *библиотека*, учреждённая и управляемая *государством*’) – *книгохранилище* (‘*библиотека* общественного значения, представляющая научную или историческую ценность’): *Белгородская же госбиблиотека проведет путешествие по 1990-м с выставками, лекциями и перформансами. – Кстати, гости “Библионочи” в РГБ традиционно посетят обычно закрытое для читателей книгохранилище – крупнейшее в мире, где размещена значительная часть фонда библиотеки – 30 миллионов документов из 47,1 миллиона в целом* (<https://www.m24.ru/articles/gorod/19042018/152692>).

Абсолютные синонимы ТСЭ⁴: *авиамотор* (‘двигатель, устанавливаемый на борту летательного аппарата’) – *аэродвигатель* (‘двигатель, толкающий либо тянущий транспортное средство путём отбрасывания мощной воздушной струи’).

Семантические синонимы ТСЭ⁴: *бензолопата* (‘механическая лопата для снегоуборочных работ, приводимая в действие *бензодвигателем*’) – *снегоуборщик* (‘это вид компактной спецтехники для уборки дорожек и участков от снега’).

Стилистические синонимы ТСЭ⁴: *кинофильм* (‘произведение *кинематографии*, предназначенное для демонстрации на экране’) – *афрокино* (разг. ‘кино об Африке, созданное в Африке или снятое режиссёром африканского происхождения’).

ТСЭ⁵ – формально не связанные синонимы или собственно синонимы. Например, *гермочехол* (‘покрышка из высокопрочного материала, сделанная по форме предмета с целью защитить его от загрязнения и порчи’) – *футляр* (‘коробка, ящик или чехол, куда кладется какая-нибудь вещь для хранения или предохранения от порчи, повреждений’): *Гермочехол SealLine E-Case M. – Тонкий дизайн позволяет легко положить футляр в карман или спрятать его в сумку, а крышка с застежкой в виде молнии позволяет*

быстро и легко получить доступ к предметам первой необходимости (<https://skaut.in.ua/p1095321688-germochehol-sealline-case.html>).

Абсолютные синонимы ТСЭ⁵: *агитролик* ('короткий видеофильм агитационного характера') – *видео* ('электронная технология формирования, записи, обработки, передачи, хранения и воспроизведения подвижного изображения, основанная на принципах телевидения, а также аудиовизуальное произведение, записанное на физическом носителе').

Семантические синонимы ТСЭ⁵: *велобазар* ('место для торговли *велосипедами*, *VELOаксессуарами* и *велозапчастями*, а также торговля на таком месте') – *рынок* ('место розничной торговли съестными припасами и другими товарами под открытым небом или в крытых торговых рядах').

Стилистические синонимы ТСЭ⁵: *автозак* ('специальный *автомобиль* на базе грузового *автомобиля*, автобуса или микроавтобуса, оборудованный для перевозки подозреваемых и обвиняемых') – *воронок* (разг. 'крытая машина, использовавшаяся для перевозки арестованных в сопровождении конвоя').

В данной работе были определены и описаны лексические типы аббревиатурных синонимов: абсолютные, семантические, стилистические к каждому виду ТСЭ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Словарь синонимов русского языка в 2-х томах / Под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Астрель: АСТ, 2003. — 681 с., Т. 1.
2. Теркулов В. И. Материалы к словарю терминов Экспериментальной лаборатории исследования тенденций аббревиации // Восточнославянская филология. Вып. 3 (29). Языкознание. Горловка, 2016.
3. Постушило Е. П. ЛЕКСИКОЛОГИЯ. ФРАЗЕОЛОГИЯ. ЛЕКСИГОГРАФИЯ // Учебно-методический комплекс по русскому языку для студентов педагогических специальностей. Гродно. 2011.
4. Теркулов В.И. Сложносокращённые слова: синхронный и диахронный аспекты описания // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2017. № 6. С.73– 97.

LEXIC TYPES OF ABBREVIATIVE SYNONYMS

Annotation. This work examines the lexical types of abbreviated synonyms for each type of synonymous textual equivalence.

Keywords: textual-synonymic equivalence, lexical equivalent, absolute synonyms, stylistic synonyms, semantic synonyms.

Filipsonova N.V.

Scientific adviser: V.I.Terkulov, D. philol. Sci., professor

GOU VPO "Donetsk National University"

E-mail: ru.nadyusha@bk.ru

УДК 070:791.2

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЖАНРА ТОК-ШОУ

Хлудеева Э.Д.

*Научный руководитель: Антоненко Ц.А., асс. каф. журналистики
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной статье рассматривается развитие и возникновение ток-шоу в мире. Приведены ключевые категории, которые становятся объектом обсуждений. Подробно повествуется о видах возникновения телепередач разговорного жанра, а так же о его развитии на протяжении многих лет.

Ключевые слова: Ток-шоу, телевидение, оценка событий, аудитория, дискуссия.

На данный момент передовым жанром телевидения является «ток-шоу». Изначально он возник благодаря знаменитому журналисту Филу Донахью. Считается, что во время интервью Фил Донахью понял, что все вопросы у него закончились, и в тот момент подошел к зрителю, сидевших в студии и спросил: «Есть ли вопросы к гостю?». Впервые программы начали появляться в 1963-1967 гг. В дальнейшем в ток-шоу добавили не только интервью о жизни, а так же о серьёзных, скандальных ситуациях. В первом эпизоде шоу Фила Донахью, которое появилось на экранах в ноябре 1967 года в Дейтоне, штат Огайо, не было ни диктора, ни дивана, ни оркестра. Публика думала, что они пришли на другое шоу. Вместо этого они стали свидетелями начала телевизионной революции, когда 31-летний репортер местных новостей разговаривал с активистом-атеистом, который пытался запретить молитву в государственных школах. Шоу Донахью шла за границу, бегая по студии, опрашивая аудиторию и освещая ранее неслыханные темы - от переодевания в одежду другого пола до межрасовых лесбийских пар, у которых есть дети путем искусственного оплодотворения. «До того, как правила Опра, - говорит Карлос Уотсон, ведущий Шоу Карлоса Уотсона, - был Фил Донахью, провокационный ведущий дневного ток-шоу, который начинал новые разговоры вместо того, чтобы повторять те же старые обсуждения».

Естественно новый жанр начал набирать обороты и на территории всего мира появлялись свои ток-шоу с различным характером. Отличительной особенностью этого жанра стало умение слушать своих гостей, а также глубокими дискуссиями. Телеведущий должен был обладать такими навыками как: оценка реальных событий, сосредоточенность, умение правильно расположить к себе аудиторию, а также выходить из разных ситуаций. Ток-шоу - это конфронтационный жанр, лежащий на пересечении разговоров и шоу, частных и публичных, коллективных и личных, межличностных и массовых взаимодействий. Этот жанр восходит к началу интерактивных радиопрограмм в Соединенных Штатах в 1930-х годах. Жанр получил дальнейшее развитие в 1960-х годах, став более сенсационным и противоречивым, чтобы привлечь более широкую аудиторию потенциальных клиентов.

Главным среди типов шоу была домашняя комедия - обычная семейная комедия, которая определялась юмором на основе персонажей и обычно происходила дома. Среди ярких примеров - популярные шоу 1950-х годов, такие как «Оставь это Биверу», «Шоу Донны Рид» и «Приключения Оззи и Харриет». Представляя стандартизированную версию пригородной семьи, домашние комедии изображали консервативные ценности идеализированной жизни. Старательно избегая распространенных социальных проблем, таких как расовая дискриминация и гражданские права, шоу были сосредоточены в основном на семьях. В 1960-е годы телевизионные выпуски новостей в ярких деталях перенесли в гости к людям, рассказывали о реальных событиях.

Ток-шоу сложно дать определение, потому что они гибридные, пересекаются с другими медиа-жанрами и быстро меняются. Ток-шоу адресовано нескольким аудиториям, по определенной теме в них участвуют эксперты и непрофессионалы, они контролируются ведущим, транслируются в прямом эфире или записываются в реальном времени и состоят из таких мероприятий, как дебаты, повествование, признание или предоставление свидетельских показаний. Хотя ток-шоу имеют много общих свойств в разных культурах, между американскими, британскими, французскими и итальянскими ток-шоу есть очевидные различия. Появление ток-шоу в Европе было долгим и асинхронным процессом. Несмотря на многоликость, которую новая среда приняла в соответствии с различными политическими и культурными условиями, современники обычно отмечали его появление как революционный момент в мире.

Ток-шоу в широком смысле относится к стилю обсуждения без сценария, в котором отдается предпочтение участию аудитории. Этот ярлык использовался для описания

ряда форматов: от интервью со знаменитостями, разговоров между элитными коллегами, круглых столов до разговоров между «обычными людьми», обычно в студийной аудитории. Он получил более широкое внимание средств массовой информации и известность благодаря участию участников в хулиганских и даже агрессивных действиях. Ток-шоу открыло арену для публичных выступлений «обычных людей», что вызвало широкий спектр оценок.

Большому количеству публичных шоу приписывают обеспечение форума, на котором официальные учреждения встречаются с общественностью, что заставляет некоторых описывать их как «информационно-развлекательные» или «демократичные»; другие шоу подчеркивали зрелищность и конфликт и были названы «дрянными» или «уродскими». Ключевая теоретическая основа работает вокруг оценки успеха ток-шоу в построении формы публичной сферы. Феминизация разговоров также обсуждалась как важная часть более широкого проекта феминизма. Пространство для предоставления голоса различным социальным группам также обсуждалось в связи с политикой идентичности и признанием. С другой стороны, акцент на зрелище иногда воспринимался как более широкий показатель неустойчивой роли телевидения в коммерциализации и принижении СМИ.

Использование индустрией широкой публики для программирования вызвало интерес к этичному производству разговоров и политике собственности. Подобные вопросы лежали в основе дебатов о взаимосвязи ток-шоу и формальной политики, ставя под сомнение демократический характер дебатов и влияние на критическую журналистику. Глобальное распространение формата привело к оценке ток-шоу с точки зрения формирования национальной идентичности, а иногда и политической борьбы. Некоторые знаменитости воспользовались формами связи с аудиторией, которые предлагает ток-шоу, породив массу литературы о феномене. Также существует постоянный интерес к аудитории ток-шоу и к тому, как разговор воспринимается дома в рамках более широких проектов саморефлексии и интерпретации, что ставит этот жанр на передний план в дискуссиях об участии СМИ. Есть ряд ключевых текстов, которые учитывают эволюцию ток-шоу и, как правило, занимают позицию по отношению к ключевым сдвигам в современной культуре.

Так же ток-шоу можно назвать сказкой о двух отраслях. Для огромного мирового телевизионного сектора это лучшие и худшие времена. Это золотой век телевидения. Программы кинематографического качества, такие как «Игра престолов», привлекают огромную аудиторию. Такие события, как чемпионат мира по футболу FIFA 2018, который транслируется в реальном времени для 1,1 миллиарда зрителей по всему миру, доказывают уникальную способность этого средства массовой информации собирать по настоящему огромную аудиторию в прямом эфире.

Существовала тенденция оценивать ток-шоу с точки зрения того, как оно предлагает прогрессивные формы обсуждения для либеральных демократий, но, как показывают эти ключевые тексты, ток-шоу трудно определить именно из-за его нестабильности и изменчивости. Последовательно то, что все тексты подчеркивают важность ток-шоу как символа ключевых сдвигов в общественной культуре. Когда происходят изменения, ток-шоу остается фундаментальной чертой любого экономического, социального и культурного образования на телевидении. Если обсуждать связь ток-шоу с другими средствами информации тогда ток-шоу играют роль в конфессиональной культуре как часть более широких социальных сдвигов в трансформации близости, опираясь на аргументы социальной теории.

Сегодня на российском телевидении все большую популярность приобретают ток-шоу. На многих телеканалах они занимают прайм-тайм, а это значит, что их аудитория – это дневной максимум. В рамках темы такие известные и популярные ток-шоу как: «Пусть говорят», «60 минут», «Жди меня», «101 вопрос взрослому», «Поединок».

Элементы ток-шоу могут встречаться в информационных, а также и в информационно-аналитических программах. Классификация жанров ток-шоу может быть весьма разнообразной, если учесть многообразие критериев. Первое ток-шоу появившееся в России называлось «Окна». Оно считалось скандальным, вызвавший некий общественный резонанс, существовало в эпоху новшеств, так как это были двухтысячные года, а до этого были «лихие девяностые», в моду приходило всё западное.

Элементы ток-шоу могут встречаться в информационных, а также и в информационно-аналитических программах. Классификация жанров ток-шоу может быть весьма разнообразной, если учесть многообразие критериев. Исходя из вариаций ток-шоу на телеэкране, мы выделим следующие подкатегории ток-шоу: общественно-политические («Поединок» с Владимиром Соловьевым), специализированные («Малахов+»), скандальные («Пусть говорят»). Ярким примером скандального ток-шоу, вызвавшим некогда широкий общественный резонанс, можно считать программу «Окна» (2002–2005). Чтобы понять специфику ток-шоу «Окна», нужно понять, в какую эпоху оно существовало. Двухтысячные года последовали после лихих девяностых, в моду входит все западное. Если в СССР на экранах «не было секса», то в двухтысячные сексуальность, личная жизнь не только звезд, но и обычных людей выпячиваются на передний план. Зритель жаждет шоу, телеканалы дают это шоу. В 2002 году концепция телеканала ТНТ «ТНТ помогает!» исчерпала себя [4]. Существовала перспектива перепрофилированию ТНТ в спортивный канал. Эту идею удалось частично реализовать — в сетку вещания была добавлена программа «ТНТ-Спорт». Осенью 2002 года аудитория ТНТ резко увеличилась с 2,7 % до 5,4 %. Произошло это благодаря запуску на канале ток-шоу «Окна», которые ранее выходили на СТС и другим передачам, запущенными при участии новой команды менеджеров с Романом Петренко, бывшим гендиректором СТС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бирбом М. Хозяин ток-шоу //Спутник-ТВ. 2005. №
2. Телевизионная журналистика. Учебник. Под ред. Кузнецова Г.В., Цвик В.Л., Юровского А.Я. М., 2002. С. 239.
3. Вартаков А.С. Актуальные проблемы телевизионного творчества: на телевизионных подмостках. М., 2003. С. 19-20.

HISTORY OF THE ORIGIN AND DEVELOPMENT OF THE GENRE TOK SHOW

Annotation. This paper describes the emergence of conversational television broadcasts, in which several invited participants conduct discussions. It also tells the story of the talk show renaissance from the very beginning to our time. About its changes and innovations, as well as how it influenced the audience.

Key words: talk show, television, event assessment, audience, discussion.

Khludeeva E.D.

Scientific adviser: Antonenko Ts.A., ass. department journalism

GOU VPO "Donetsk National University"

E-mail: khludeeva_03@mail.ru

УДК 159.9:331(075.8)

ПОДХОДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ К ПОНИМАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Шарашов А.С.

Научный руководитель: Максименко Е.Г. доцент

Аннотация. В статье рассматриваются научные подходы отечественных и зарубежных психологов к проблеме профессионального самоопределения. Описаны причины, детерминирующие выбор профессии, стадии становления профессионального самосознания, отмечена связь профессионального становления с Я-концепцией личности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональный выбор, выбор профессии, личность, профессия.

Профессиональное самоопределение – это процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации. Это длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, который происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути. Профессиональное самоопределение предполагает выбор карьеры, сферы приложения сил и личностных возможностей [1].

Целью исследования является рассмотрение различных направлений, теорий профессионального развития личности, в которых описывается сущность и детерминация профессиональных выборов и достижений.

Психодинамическое направление, имея своей теоретической основой труды З. Фрейда, в решении вопросов детерминации профессионального выбора и удовлетворенности человека в профессии, опирается на признание определяющего воздействия раннего детского опыта на всю дальнейшую жизнь личности. З. Фрейд считает, что выбор профессии и дальнейшее профессиональное поведение индивидуума объясняются определенными факторами:

- 1) структурой формирующихся в раннем детстве потребностей;
- 2) опытом ранней детской сексуальности;
- 3) сублимацией как общественно-полезного смещения энергии основных влечений человека и как процесса защиты от заболеваний из-за фрустрации основных потребностей;
- 4) проявлением комплекса маскулинности, «зависти к материнству», комплекса неполноценности.

С точки зрения психоанализа З. Фрейда вопросы профессионального развития личности связаны с проявлением структуры неосознаваемых потребностей и мотивов, формирующихся в раннем детстве.

Проблема выбора профессии, призвания, вместе с вопросами жизни в социуме, брака и любви, рассматривалась А. Адлером как один из трех основных вопросов человеческой жизни. В его теории чувство неполноценности и стремление к превосходству, являясь общими определяющими поведением факторами, оказывают влияние на профессиональный выбор и вызывают преимущественное развитие артистических, художественных, кулинарных способностей. Для предоставления помощи клиенту в выборе профессионального рода деятельности психолог-консультант, с точки зрения А. Адлера, обязан концентрировать интерес на содержании и форме ранних детских впечатлений, оказывающих важнейшее влияние на стиль жизни клиента. Так, например, если впечатления раннего детства касались неожиданной или внезапной болезни, или гибели родного человека, то в выборе профессии с высокой долей вероятности стоит ожидать профессию медика или фармацевта.

Утверждение психоанализа о том, что преобладающие потребности обретают своё удовлетворение в профессиональной деятельности, находит подтверждение в примере, что если человек видит свою специальность как обеспечивающую его ключевые доминирующие потребности, то его в большей степени эта профессия будет удовлетворять.

Сценарная теория психотерапевта Э. Берна, аргументирует процесс выбора сферы деятельности и профессионального поведения тем сценарием, который создаётся в раннем детстве [2].

В сценарной теории говорится, что небольшое количество людей добивается полной автономии в своей жизни. В самых важных аспектах (семья, детское воспитание, профессиональный выбор и карьера, развод и даже способ ухода из этого мира) люди пользуются сценарием, т.е. системой поступательного развития, своеобразным планом жизни, сформированным в раннем детстве (до 6-лет) под воздействием родителей, который определяет дальнейшее поведение человека.

Сценарная теория концентрирует внимание на том, что индивид, который руководствуется сценарием неосознанно, не является субъектом профессионального выбора. Каждая личность содержит в себе три психологические позиции: Ребенка, Взрослого и Родителя. Общая структура сценарного построения выбора карьеры и профессии человека такая: решающее (мотивирующее) влияние при выстраивании плана карьеры или профессии личности исходит от Ребенка родителя противоположного пола. Взрослое состояние «Я» родителя того же пола дает индивиду образы, схему поведения.

Д. Сьюпера, утверждает, что индивидуальные профессиональные предпочтения и виды карьеры можно расценивать как попытки личности воспроизводить Я-концепцию. Последняя представлена всеми теми утверждениями, которые человек желает заявить о себе. Все те утверждения, которые субъект может выдвинуть относительно профессии, определяют его Я-концепцию по отношению к профессии. Характеристики, являющиеся общими как для его Я-концепции в целом, так и для его профессиональной Я-концепции, составляют словарь понятий, который используется в дальнейшем для предсказания выбора профессии. Так, например, если субъект думает о себе как об активном, открытом, общительном, ярком и деловом человеке, и, если он думает о преподавателях в таком же аспекте, он может стать преподавателем. Если этот же человек может думать о физике как о спокойном, неразговорчивом, пассивном и умном, но только лишь одна из этих характеристик относится к его личной Я-концепции, то он постоянно будет избегать профессии физика [2].

Я-концепция профессии может быть также получена путем ранжирования видов профессиональной деятельности по уровню их привлекательности или путем принятия настоящей профессии человека за утверждение его Я-концепции. Так, многочисленные профессиональные выборы могут быть в разной степени сопоставимы с индивидуальными Я-концепциями. Человек осуществляет выбор профессии, требования которой гарантируют ему выполнение роли, соответствующей его Я-концепции.

В своей теории Эли Гинзберг уделяет особое внимание тому факту, что профессиональный выбор – это процесс, который развивается и длится определенное время. Он выделяет в процессе выбора профессии три стадии:

- 1) стадия фантазии (продолжается у ребенка до 11-ти лет);
- 2) гипотетическая стадия (с 11-ти летнего до 17-ти лет);
- 3) реалистическая стадия (от 17-ти лет и старше).

Первые два периода – фантазии и гипотетический — проходят одинаково у девушек и юношей, а переход к реализму наступает раньше у менее обеспеченных юношей, но планы девушек отличаются большей гибкостью и разнообразностью. Научные исследования показали, что точные возрастные границы периодов профессионального самоопределения проблематично определить – существуют большие индивидуальные вариации: некоторые молодые люди определяются в выборе еще до окончания школы, к другим зрелость выбора профессии приходит лишь к 30 годам. А некоторые не перестают менять профессии на протяжении всей жизни. Э. Гинзберг признал, что выбор карьеры не заканчивается с выбором первой профессии, и что некоторые индивиды способны менять род деятельности в течение всей трудовой деятельности.

Основы методологии психологического подхода к вопросу изучения самоопределения были положены С.Л. Рубинштейном. Проблема профессионального самоопределения рассматривалась им в контексте вопроса детерминации, в свете принципа, выдвинутого им:

«Тезис, согласно которому внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект действия зависит от внутренних свойств объекта, означает, по существу, что всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)» [3].

В психологических исследованиях профессионального самоопределения существует два подхода. Первый объясняет самоопределение как естественный процесс, который возникает на конкретном этапе онтогенеза и существует как новообразование личности старшего школьника. Так, С.П. Крягжде говорит, что на начальном этапе профессионального самоопределения оно носит двойственный характер: происходит либо выбор профессии конкретной, либо выбор только ее ранга, профессиональной школы – социальный выбор. Если определенное профессиональное самоопределение еще не сформировалось, то юноша (девушка) использует обобщенный вариант, откладывает на будущее его конкретизацию. Профессиональное самоопределение тесно связывается с такой значимой особенностью юношеского возраста, как направленность в будущее; с осознанием себя как члена общества, с необходимостью справляться с проблемами своего будущего. Второй подход рассматривает самоопределение как процесс, организуемый искусственно, который внедрен в конкретную практику – профориентацию – и только в данном контексте находит свою осмысленность и ценность. Это исследования Е.А. Климова и А.Е. Голомштока, являющиеся классическими в русле профессиональной ориентации и профессионального консультирования. Характерной особенностью всех данных исследований является внимание к личностным аспектам профессионального самоопределения, которое со временем только усиливается [4].

профессионального самоопределения:

- 1) гностический (перестройка сознания и самосознания);
- 2) практический уровень (реальные изменения социального статуса индивида) [3].

Сущностью профессионального самоопределения можно назвать поиск и нахождение смысла личности в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой профессиональной деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения. Кроме самого индивида на его важнейшие жизненные выборы оказывают значимое влияние родители, сверстники, различные специалисты (психологи, педагоги) и др. Отсюда появляется вопрос: какова же доля участия в жизненном выборе самой личности?

Первая психологическая теория выбора профессии была выдвинута Ф. Парсонсом. В ней были сформулированы следующие положения:

а) каждая личность по своим индивидуальным характеристикам, в первую очередь по профессионально значимым способностям, наиболее оптимально подходит к единственной сфере деятельности;

б) успешность в профессии и профессиональная удовлетворённость обуславливаются уровнем соотношения требований профессии и индивидуальных качеств;

в) выбор профессии, в сущности, является осознанным и рациональным процессом, в котором сам человек или профконсультант устанавливает индивидуальную диспозицию физиологических или психологических характеристик и сопоставляет её с уже имеющимися диспозициями требований различных сфер деятельности.

Среди характеристик выбора профессии Ф. Парсонс отмечает, прежде всего, сознательность (осознанность) и рациональность, которую он трактует, скорее, как компромисс между интересами, ценностями и способностями личности, и возможностью реализации их в различных сферах деятельности [5].

Понимание Д. Холланда профессионального самоопределения имеет другое направление. Для Д. Холланда процесс развития в профессии ограничивается, во-первых, определением самим человеком личностного типа, к которому относиться он сам, во-вторых, поиском сферы деятельности, соответствующей данному типу, в-третьих, выбором одного из четырёх уровней квалификации этой сферы деятельности, что определяется

развитием самооценки и интеллекта [6]. Основное внимание уделяется описанию личностных типов, которые можно охарактеризовать как моторный, интеллектуальный, социальный, адаптационный, эстетический, стремящийся к власти. Эта теория показывает, что каждая личность по своим индивидуальным характеристикам и, прежде всего, по профессионально значимым способностям, наиболее оптимально подходит к единственной сфере деятельности. Выбор профессии – сознательный и рациональный процесс, в нем сама личность старшего школьного возраста определяет индивидуальную диспозицию психологических качеств и сопоставляет её с уже имеющимися диспозициями требований различных сфер деятельности.

Стоит отметить, что Э. Гинзберг, который разработал одну из первых теорий профессионального развития, особенно акцентировал внимание на аспектах времени при выборе: личность старшего школьного возраста должна осознать временную перспективу с тем, чтобы суметь исключить немедленное удовлетворение потребностей, если при этом ему будет сложнее достичь конечных целей в профессии. В своей теории компромисса с реальностью данный ученый указывал, что профессиональный выбор – это процесс, который развивается, всё происходит не сразу, а в течение определенного периода. Данный процесс включает в себя серию «промежуточных решений», чья совокупность и приводит к окончательному выбору. Любое промежуточное решение крайне важно, так как оно в дальнейшем дает свободу выбора и возможность достижения новых целей. В качестве примера Э. Гинзберг приводит решение не поступать в университет, а вместо этого пройти коммерческий курс в средней школе, что делает впоследствии трудновыполнимым получение высшего образования. На разрешение допущенных ошибок необходимо большое количество сил, времени, а иногда и денег. По мере того как дети взрослеют, они получают знания, своё окружение, и приобретают способность осуществлять выбор. Зачастую, этот выбор является сравнением реальности и идеала.

Так, развитие человека как субъекта труда возможно при:

1. Сформированной обусловленной социально активной жизненной позиции, которая совпадает как с общественными интересами, так и с его собственными.
2. Овладение конкретными и общими знаниями о профессиональном мире.
3. Сформированном профессиональном самосознании.

В современной психологии собран огромный опыт в области теории профессионального самоопределения, который, в основном, предопределяет подходы к этой проблеме.

Большое количество разнообразных подходов к рассмотрению вопросов профессионального самоопределения обусловлено не только сложностью данной проблемы, но и культурно-исторической составляющей, реализации самоопределения большей частью людей, проживающих в конкретном регионе, а также разнообразием населения конкретных государств. Все это делает сложным выделение «самых лучших» концептуальных подходов и делает вопрос профессионального самоопределения многообразным по способам его изучения.

Целью почти всех теорий профессионального развития является прогнозирование следующего: направление выбора профессии, выстраивание карьерных планов, реальность профессиональных достижений, особенности профессионального поведения на конкретном виде деятельности, наличие удовлетворенности от деятельности в профессии, эффективность образовательного поведения индивида, смена или стабильность профессии, рабочего места.

Проблемы профессионального самоопределения и профессионального самосознания являются актуальными для подрастающего поколения, живущего в современном обществе особенно в период перехода на рыночную экономику, когда большинство населения под силой обстоятельств изменяет свои специальности и профессии, другие, наперекор современным условиям и материальным предпочтениям, остаются верными

выбранной профессии несколько десятков лет назад, не обращая внимания на падение ее престижа и значимости в обществе. В первую очередь, это обесценивание честного квалифицированного труда в нашем обществе, которое является следствием серьезной проблемы – отсутствия на данном этапе развития общества в целом, которая приводит к утрате ценностно-нравственных ориентиров в жизни личности.

Но, с другой стороны, в современном мире можно найти уникальные возможности для свободного и полноценного личностного самоопределения каждого члена общества. Личность является динамической, саморегулирующейся системой, и это значит, что субъект изменяется, находится в постоянном развитии, приобретает новые индивидуальные и личностные психологические характеристики, которые обеспечивают ему достаточно широкие возможности адаптации в профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Профессиональное самоопределение: словарь терминов: методическое пособие работникам профориентационных центров, педагогам учреждений начального и среднего профессионального образования, работникам психологических служб учебных заведений / под ред. С.Н. Чистяковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва.: Академия, 2014. – 123 с.
2. Френкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Френкин. – СПб.: Питер, 2003. – 650 с.
3. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Мастера психологии, 2010. – 808 с.
4. Виниченко М. А. Гендер и профессиональное самоопределение / М. А. Виниченко // Общественные науки и современность. – 2007. – № 3. – С. 35-46
5. Немов, Р.С. Психология: В 3 кн. Кн. 2: Психология образования. – М.: Владос, 2007. – 604 с.
6. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 380 с.

APPROACHES TO UNDERSTANDING THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF NATIVE AND FOREIGN SCIENTISTS

Annotation. The article deals with the scientific approaches of domestic and foreign psychologists to the problem of professional self-determination. The reasons that determine the choice of profession, the stages of formation of professional self-consciousness are described, the connection of professional formation with the Self-concept of personality is noted.

Keywords: professional self-determination, professional choice, choice of profession, personality, profession.

Sharashov A.S.

Supervisor: Maksimenko E.G. docent

Donetsk National University

E-mail: sharash3@mail.ru

УДК 81-13:811.16:81'25

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ. ПЕРЕВОДНЫЕ МЕТОДЫ

Шинкаренко А.А.

Научный руководитель: Могилу С.А., старший преподаватель

Аннотация. В данной работе рассматривается лингводидактический подход к изучению славянских языков. Описаны основные переводные методы обучения славянским языкам.

Ключевые слова: сравнительная грамматика, славянские языки, метод обучения, грамматический перевод, грамматика, перевод.

На протяжении всей истории человечества появилось масса методов обучения. Изначально все способы обучения иностранным языкам были взяты из программ, предназначенных для учёбы так называемым «мертвым языкам» – латинскому и греческому, в которых почти целый учебный процесс был направлен на декламацию и перевод.

Данный метод был основан в эпоху Просвещения в конце 18 века и получил название «метод грамматического перевода» (грамматико-переводческий метод, именуемый на Западе прусским методом). Он добился больших успехов в 18-19 веках и сохранял собственную фундаментальную ценность пока не началась Первая мировая война, а после уступил пост прямым и естественным методам.

Представителями этого метода принято считать В. Гумбольдта, Г. Оллендорфа, Д. Гамильтона, Ш. Туссена и Ж. Жакото и др. Известность метода разъяснялась его соответствием целям образования, которые устанавливались перед исследующими иностранные языки, и обычаями, которые наследовались от методики обучения латинского языка в эпоху Возрождения.

Целью длительного постижения иностранного языка было принято считать общее образование обучающихся, формирование логического мышления в следствии перевода текстов и грамматических упражнений.

Настоящую цель исследования отлично охарактеризовал В. Гумбольдт: «Цель обучения языку – передать знания о его общей структуре» (1809). Основой выработки мышления на фундаменте постижения грамматики был латинский язык, подчас исследование его грамматики слыло наилучшим средством формирования логического мышления. Эта цель усвоения иностранных языков отлично иллюстрируется упражнением по преобразованию пассивной структуры в энергичную или напротив, которое сохраняется и по наши дни. Если сегодня он используется для усвоения пассивных устройств, то представители грамматико-переводческого метода использовали его, чтобы продемонстрировать, что в энергичном построении логический и грамматический предметы сходятся, а в пассивных – не сходятся.

В отечественной методической литературе данный термин располагает к трактовке его 2-х значений: метод равно как методическая направленность и метод как прием – комплекс способов преподавания. Противоречивость значимости данного термина сопряжена с соответствующими факторами. Изначала из методической литературы была заимствована первая трактовка данного термина; естественный способ, непосредственный способ и т. п. Данный термин подразумевает в виду конкретную концепцию преподавания, характеризующуюся комплектом своеобразных основ преподавания, то есть ключевых управляющих предписаний. Необходимо отметить, что способ в данном смысле характеризуется совокупностью основ, поскольку, отдельные основы в различных методических системах имеют все шансы соответствовать.

За основу была взята грамматическая концепция, характеризующая подбор использованного материала (лексика, её построение).

Главным использованным материалом, на котором выстраивалось обучение, было принято считать текст, поскольку письменная речь отображала суждения тогдашних педагогов, настоящий язык. Считается, что в данном случае это было продиктовано обычаями исследования латинского языка.

Лексический состав рассматривался только как наглядный использованный материал с целью исследования грамматики. Так как было принято считать, что слова различных языков различаются между собой лишь графическим и звуковым способом, но никак не смыслом, в таком случае их предлагалось учить за пределами контекста и ситуации, равно как отделенные единицы.

Главным орудием семантизации языкового использованного материала считался перевод (с родного на иностранный и наоборот).

Известно, что своим собственным путем пошли ученые Московского университета, сформировав собственный вид грамматико-переводного метода, который нашел своё воплощение на страницах наставления «Способ учения» (1771 г.). Представители этого метода исследовали грамматику во взаимосвязи с читаемым текстом. Время, отведённое на прочтение текстов и обучение грамматики, распределялось приблизительно поровну.

Во время первоначальных попыток воплотить в жизнь грамматико-переводный метод для обучения иностранным языкам имел немалые недочеты. К примеру, слабая ориентированность в освоении языков как средством коммуникации.

Главные проблемы сводились лишь к единому образованию, оно мыслилось равно как формирование логического мышления в следствии исследования, грамматика как единое формирование в последствии приобретенного исследования (в ходе рассмотрения текста), несмотря на то, что академик Я.В. Щерба продемонстрировал, что общеобразовательная значимость исследования и обучения языку заключается совершенно не в формировании мышления данным путём.

Существенные убеждения обучения настоящему методу были таковы:

1. В ядре направления лежало грамматическое построение, которое устанавливало выбор материала, учитывая и выбор словарного запаса, строй направления в общем. Обосновывалась такая позиция тем, что исследование грамматики дает постановление общеобразовательной проблемы – воспитания мышления.

2. Главным материалом, на котором основывалось обучение, являлись тексты (обучающая единица была предложением). Для письменного выражения, по мнению учителей того времени, язык оригинала.

3. Словарь подвергался анализу только как наглядный материал для изучения грамматики. Так как считалось, что слова различных языков различаются лишь акустическими и графическими образами, а не смыслом, совместимостью и т. д. Было рекомендовано запоминать их из контекста как отдельные единицы.

4. Периферийными процессами логического мышления признаны разбор и анализ. В этом контексте в процессе обучения значительное внимание уделялось разбору текста с точки зрения грамматики, запоминанию правил и, исходя из этого, построению предложений на иностранном языке. Настоящий метод временами называли аналитико-синтетическим.

5. Главным орудием семантизации языковой мануфактуры был перевод (с иностранного на родной и с иностранного языка оригинала).

Вершину изучения, как уже упоминалось, составляли тексты, отобранные для иллюстрации изучаемого грамматического материала. Авторы одного из старейших немецких учебников П. Глейзер и Э. Петцольд сказали: «Тексты для декламации выбираются так, чтобы наилучшим образом отражать изучаемый грамматический материал» [1]. Рассмотрение и перевод текста сыграли значительную роль во время изучения. Запоминались слова и в особенности грамматические правила. Для контроля усвоения грамматики были предложены переводы с родного языка, и предложения не были семантически объединены друг с другом. Например, в учебнике тех же авторов для перевода предусмотрен следующий текст:

«Львы, медведи и слоны сильны. Знаете ли Вы моего соседа графа Н.? На деревьях нашего сада находятся гнезда многих скворцов и зябликов. Купцы живут в городах, а земледельцы – в деревнях».

Во многих случаях немецкие слова ставились за предложением после этого перевода, который необходимо было использовать в надлежащей конфигурации. Вся заинтересованность была обращена на умение построить наказание на иностранном языке. Сами авторы постигали, что употребление нечасто используемых слов не исключает их применения как иллюстративного материала. Важно только правильное грамматическое построение. Кроме того, использовались упражнения на склонение и спряжение.

Некоторые методисты, такие как Г. Оллендорф, считали, что содержание переводов должно быть смешным и отталкивающим, чтобы студенты могли сосредоточиться на грамматической стороне предложений [3]. Так, Э. Бик приводит тексты переводов с русского языка, которые упоминались на втором курсе одного из залов:

«Этот медведь имеет племянника и племянницу. Эти верблюды написали свой урок русского языка».

Главным контролем был уровень знания грамматического материала и перевода текста, а в некоторых случаях и знание отдельных слов. Во второй половине XIX века в соответствии с требованиями жизни и особенно устного общения в учебники этого методического направления были добавлены диалоги на запоминание, как их тогда называли «интервью». Однако не все эти нововведения смогли обеспечить хотя бы базовое знание иностранного языка. Таким образом, этот метод окончательно исчез в начале 20 века. Несмотря на все недостатки, этот метод все же кое-что оставил после себя. Это включает использование перевода и контекста в качестве способа семантизации, различные типы языковых упражнений и других упражнений по перефразированию, в которых изменяется время глагола или активизируется пассивная форма.

Рассмотрим достоинства и недостатки этого метода.

Минусы:

1. Неестественный метод, потому что мы начинаем изучать наш родной язык, сначала слушая его, затем мы пытаемся говорить, читать, а затем писать.
2. Чрезмерный упор на перевод. Овладение языком происходит только за счет навыков перевода, а устные навыки не формируются. То есть. Обучение не предусматривало практического использования языка в различных ситуациях общения.
3. Обучение языку ограничивалось изучением его грамматической структуры.
4. Превалировали пассивные формы работы.
5. Дает ошибочное представление о том, чем является язык и каким образом языки соединены друг с другом. Язык изображён в виде набора слов, имеющих эквивалент в родном языке.
6. Не очень хорошо воздействует на мотивацию, утомляет.
7. Данный метод очень хорош для людей с крайне сформированным логическим мышлением, для которых естественно воспринимать язык аккуратно словно совокупность грамматических шаблонов.
8. Произношению уделялось мало внимания или вообще не уделялось.
9. Дословный перевод невозможен.
10. Слова изучаются в основном изолированно, списком.
11. Создает идеальные предпосылки для возникновения так называемого языкового барьера (поскольку человек в процессе обучения перестает выражать себя и начинает не говорить, а только сочетать слова по определенным правилам).

Плюсы:

1. Студенты знакомятся с работами на языке оригинала.
2. Грамматика постигалась в контексте.
3. Родной язык служил средством семантизации, поскольку обучение ведется на родном языке, вы можете точно понять, усвоил ли ученик правило или нет,
Чаще всего грамматика объяснялась на родном языке. Если ученик не мог сам исправить свою ошибку, учитель делал это за него.
4. Применялся анализ, фрагменты сравнения и соотнесения.
5. Без затруднений можно изучить фразеологию, потому что предоставляется прямое значение и перевод.
6. Неплохая осведомленность о системе языка.
7. Без затруднений можно изучить фразеологию, потому что предоставляется прямое значение и перевод,
8. Подробное объяснение грамматических правил, основных конструкций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глезер, Пауль Рудольфович. Учебник немецкого языка / П. Глезер, Э. Пецольд. – 2-е изд., испр. И доп. – Киев: Гос. Изд-во Украины, 1924. – 200 с.
2. Миролубов, А.А. Грамматико-переводной метод / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 2002. – №4.
3. Оллендорф, Генрих Готфрид. Новая метода доктора Г. Г. Оллендорфа научиться в шесть месяцев читать, писать и говорить по-французски / сост. По послед. Многоиспр. Оригинал. Изд. Д. Ф. Федоров. – Санкт-Петербург, 1862. – 494 с.
4. Пологих, Е.С. Выбор метода обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе [Электронный ресурс] / Е. С. Пологих, О. В. Флеров // Россия, 2016. – С. 203-206.
5. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

LINGUODIDACTICAL APPROACH TO STUDYING SLAVIC LANGUAGES. TRANSLATION METHODS

Annotation. This paper discusses a linguodidactic approach to the study of Slavic languages. The basic translation methods of teaching Slavic languages are described.

Keywords: comparative grammar, Slavic languages, teaching method, grammatical translation, grammar.

Shinkarenko A.A.

Scientific adviser: Mogila S.A., senior lecturer.

Donetsk National University

E-mail: yourvalter@yandex.ru

УДК 801:81

ОБЩЕСЛАВЯНСКАЯ ЗАГОВОРНО-ЗАКЛИНАТЕЛЬНАЯ ТРАДИЦИЯ И ЗАГОВОРЫ ОТ КОРОНАВИРУСА, ПРЕДСТАВЛЕННЫЕ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Ястремская Т.В.

*Научный руководитель: Шепелева О.А., старший преподаватель
ГОУ ВОП «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В работе рассматриваются заговорные тексты от коронавируса, представленные в Интернет-пространстве, их специфика, функции и вариативность. Проанализировав русскоязычные сайты и форумы с указанными текстами, а также сопоставив материал с русскими традиционными заговорами, автор статьи приходит к выводу о том, что внедрение сакральных текстов в Интернет-пространство приводит к их упрощению и профанации самого ритуала.

Ключевые слова: фольклор, заговор, коронавирус, Интернет, ритуал.

На формирование культурных особенностей нашего времени большое влияние оказало возникновение и широкое распространение единого информационного Интернет-пространства. Очевидно, что «переход» словесного творчества в интернет-среду сказался на его жанровых, стилистических и языковых особенностях.

Исследованием фольклора виртуального пространства занимаются как отечественные, так и зарубежные исследователи: М.В. Загидуллина, Л.Р. Ким, Д.А. Радченко, Т.И. Суслова, Э.Дж. Аарсет, Т.Дж. Блэнк, С. Броннер, В. Вестеман и др.

В настоящее время любому пользователю доступно огромное количество Интернет-страниц и форумов, представляющих собой практические руководства по применению лечебных заговоров. В них приведены якобы традиционные народные заговоры, ритуалы, молитвы, талисманы, предназначение которых уберечь или излечить пользователя от любого недуга, а так называемы целители, знахари и белые маги гарантируют результат практически сразу после их услуг. Это объясняется в первую очередь тем, что Интернет как технология подарил людям возможность мгновенного обмена информацией вне зависимости от географической или социальной удаленности, а если учесть тот факт, что такой фольклорный жанр, как заговор, предполагает активное вовлечение слушателя, можно сделать вывод о наличии целых сообществ, посвященных данной теме.

Это в какой-то мере противоречит первоначальному предназначению магического текста, ведь он для того и сакральный, чтобы произноситься в определенных обстоятельствах, определенным человеком и, как правило, человеком, знающим толк в магии, а общедоступность тайн заговорной традиции, предлагаемая массовой культурой – один из залогов ее трансформации. «...коллективность как суть коммуникации такого типа позволяет исследователям рассматривать коммуникационные площадки (контент создается самими пользователями) как потенциальный субстрат коммуникации фольклорного типа. Если же говорить о таких формах площадок, как форумы, то мы видим соответствие принципу устности, хотя это выглядит несколько парадоксальным, ведь всякий обмен мнениями идет письменно – в виде набранных на компьютере сообщений, выложенных в сеть...» [1].

Целью данного исследования является экспериментальный анализ Интернет-заговоров от коронавируса. Методом сопоставления необходимо выявить, насколько современные заговоры являются продолжением народной заговорно-заклинательной традиции.

Рассмотрим текст с информационного сайта «Север.Реалии»:

*...вирус гадкий, отвратительный,
Лето ты пролежал в лошадиной моче,
Зиму – под навозом кобылицы.* [2].

«Болезнь представляется в традиционных заговорах как личное существо, вполне телесное и материальное, она приходит, овладевает человеком, мучит, грызет его» [3]. Поэтому такие прилагательные нередко используют при упоминании недуга. Представление о болезни носило личный характер, а представление о причине заболеваний – пространственно-локальный: болезнь приходит, соответственно она где-то находится постоянно. Место пребывания «ограничивает» болезнь, «сковывает» ее до

определенного момента (момента проявления симптомов у человека), важными знаками этого места является отсутствие света и воздуха, неподвижность и безмолвие:

*Ступай, вирус, в лошадиное лоно,
Проваливай, коронушка, к черту,
Господи, благослови...*

Изгнанная из тела болезнь отсылается либо в какое-то конкретное место, либо вообще на тот свет, в преисподнюю. Безопасным для людей местом отсылки болезней считается всякая глухомань, любое пустынное или недоступное человеку пространство, в том числе: болото, глубока трясина, сухие дубья, мхи. Болота (зыбучие, гнилые) традиционно считаются убежищем нечистой силы. Вот еще один фрагмент Интернет-заговора с отсылкой на тот свет:

Вирус коронный, живых не терзай, к мертвым в могилу быстрее ступай.

Вирус, нас не тронь, вирус, пойдй прочь во леса темные, во дремучие, в болота глубокие, далекие. Слова на ключ, аминь! [4].

Композиционно заговор состоит из сюжетной части и закрепки, в первой части мы видим заговаривание болезни, обращение к ней, вторая служит для закрепления сказанного, повышения магической действительности заговора. Закрепки обычно строятся на принципе сравнения. В традиционных заговорах чаще всего используются концовки христианских молитв: *Во имя Отца, и Сына, и Святого Духа. Аминь; ...во веки веков. Аминь.* Также встречаются и такие формулы: *Пусть мои слова будут крепче булатного ножа. Аминь. Аминь. Аминь* и т.д.

Перед нами варианты заговора-обращения, в котором напрямую просят недуг покинуть человеческое тело, для наглядного сравнения приведем в пример фрагмент традиционного заговорного текста, записанного в ходе фольклорной практики: *Боль, выйди вон, в лошадиное копыто, в бараньи рога, в глубокое болото с тела бела, тут тебе не стояние, тут не житье тебе. Аминь* (текст взят из материалов студенческой фольклорной практики).

Тексты, находящиеся в общем доступе, предлагают новые способы организации магического слова. Говоря о традиционной культуре, отмечаем, что немаловажную роль в реализации заговора играет само ритуальное действие, сначала словами комментировали ритуал, затем они стали его неотъемлемой частью, а впоследствии постепенно вытеснили ритуальную часть на периферию обряда. На просторах Интернета не всегда удается сопоставить текст с ритуалом т. к. последний в некоторых случаях отсутствует. Эти вещи выполняют определенную функцию: содействие в лечении болезни. Рассмотрим некоторые из них:

*Вода чистая, вода быстрая,
Дай нам здоровье!
Защити нас от всех болезней,
И от коронавируса.*

Заговор читают на воду, которой затем нужно будет помыть руки и умыться всем членам семьи. После прочтения заговора пусть все хорошенько умоются такой водой [5].

Во время обряда используется вода. Ее широкое применение объясняется значением: при факте омовения она возвращает человеку его исходную чистоту. Заговоренная вода получает чудодейственную силу и способность снимать всякую болезнь. Чистая и быстрая (скорее всего имеется в виду речная) вода противопоставляется другим водным объектам: темным, глубоким болотам. Вода в менталитете славянских народов представлена тонкой, проницаемой границей между мирами, с ее помощью человек может вступать в контакт с потусторонним миром (место обитания мифологических существ и нечистой силы). Также здесь присутствует характерное для знахарской практики понимание болезни как некой субстанции,

которую необходимо удалить из мест локализации в организме пациента, а именно – смыть водой.

Смываю грязь, хвори и заразу, порчу, сглаз и проказу <...> Коронавирус бронхи не удушит, болезнь кожу не засушит. Да будет так. <...>

Возьмите в руки кусок туалетного мыла. Вымойте руки три раза подряд.

Читайте магические заговоры по три раза подряд, не смолкая» [6].

Кроме всего прочего, необходимо отметить мотив чисел в данном заговоре, а именно число три. Это число является сакральным и чаще всего встречается в русских сказках и былинах (*было у отца три сына; ехал три дня и три ночи* и т. д.) Числовое троекратное и многократное усиление является своеобразной стилистической особенностью заговоров, характерным средством его поэтики. Примеры из текстов, опубликованных в сборнике «Протекших дней очарованье»: *От полена отсекали три лучины, иду я по чистому полю, навстречу бегут семь духов с полудухами* [7] и др.

Следующим немаловажным фактом является то, что публикуемые заговорные тексты относятся к вторичным формам фольклора, т. е. видам коммерческого использования народных традиций. Но вместе с тем, Интернет-среда так же, как и устное народное творчество, чувствительна к изменениям во времени и социальной среде, это говорит о том, что новые события «порождают» ситуативные заговоры, т. е. один и тот же текст может «лечить» от разных болезней, например, заговор от головной боли может запросто стать актуальным заговором от коронавируса. Проанализируем следующий фрагмент текста:

Выйду я во поле чистое за порог дубовый, мосток кленовый, здоровье у камня Алатыря да земли родимой возьму, в пазухе принесу, в тело белое вложу. Аминь» [8]. На одном из сайтов указано, что заговор следует читать от головной боли, а на другом, а именно – от коронавируса. Конечно, это весьма усложняет задачу исследователей т. к. становится все сложнее найти первоисточник сакрального текста. Как фольклорный текст существует в динамике и вариативен, так и тексты Интернет-фольклора перемещаются в виртуальном пространстве, приобретая большое количество вариантов. При передаче текста по цепочке пользователей каждый может изменять и дополнять текст.

Что же касается поэтики и композиции, отметим, что данный фрагмент состоит из зачина, сюжетной части и закрепи.

В тексте представлен классический пример зачина, смысл которого состоит в том, чтобы показать путь заговариваемого от дома до конечной цели. Традиционная формула зачина встречается нам в таком виде: *пойду я в чисто поле, выйду поутру в поле, выйду перекрестясь за порог* и др. Далее появляется священный камень *Алатырь*, который является самым распространенным центральным образом в заговоре, он лежит в море-окияне, на острове Буяне или в чистом поле, как правило, именно с этим центральным образом связано мифологическое место лечения болезни.

Упоминание болезни в тексте выражено такими обращениями: *коронушка, вирус, вирус коронный*. Среди названий обнаруживается одно общее – от коронавируса. Часто встречаются характеристики заболевания в целом: *вирус гадкий, отвратительный*, выполняющие функцию определения болезни и раскрывающие ее особенности. Такое перечисление необходимо, чтобы «охватить» болезнь целиком, исключить рецидив.

Рассматриваемые заговоры от коронавируса были взяты из общего доступа сети Интернет, для их сбора и систематизации использовалась поисковая система Яндекс. Сайты, на которых размещены данные тексты представляют собой информационные статьи, в которых подается поверхностная информация о появлении, распространении и симптомах заболевания, в некоторых случаях присутствует предупреждение о необходимости своевременного обращения в медицинское учреждение при

обнаружении симптомов. На подобных сайтах чаще всего присутствуют страницы с другими разделами: гадание, гороскопы, молитвы, эзотерика и т. д.

В других случаях заговоры размещены на так называемых форумах, где «всплывает» окошко чата с гадалкой / магом / целителем и т. д., который предлагает свою помощь или консультацию. Также на отдельных страницах есть поле для комментариев, но, чаще всего, оно заполняется ботами – программами, выполняющими действия автоматически. Почти на каждой странице указаны ссылки на сторонние каналы или мессенджеры, такие как Вайбер, Телеграм, WhatsApp и др.

Прежде чем ответить на главный вопрос нашего исследования: насколько заговоры от коронавируса схожи с классическими заговорными текстами, обратимся к статистике. Из всех экспериментальных текстов половина относится к традиционным группам заговоров, а именно: заговорам-просьбам или обращениям, заговорам с развитым центральным образом вне приема сравнения. В одном тексте присутствует мифологическое место лечения, а в других трех – место отсылки болезни. Композиционно три заговора состоят из сюжетной части и закрепки, еще один из зачина, сюжета и закрепки.

Подводя итог, следует сказать, что несмотря на совпадение текстов с классической заговорно-заклинательной традицией: повторение композиции, структуры, мотивов, появляется новая сфера использования заговоров, а вместе с ней другая цель – коммерция. Заговоры становятся ситуативными, атрибуты – необязательными, а место лечения – неважным. Это приводит к упрощению первоначального смысла магического ритуала и формирования ложных представлений о фольклорной заговорно-заклинательной традиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загидуллина М.В. Теория интернет-фольклора: коммуникация фольклорного типа и самоидентификация участников крупных форумов // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. - 2015. - Т. 157. Кн. 4. - С. 86.
2. От коронавируса : [заговор]. – Текст : электронный // Север.Реалии : [https://www.severreal.org] – URL: https://www.severreal.org/a/30564420.html (дата обращения: 04.02.2021).
3. Проценко Б.Н. Заговоры. Обереги. Поверья. Приметы: духовная культура донских казаков. - Ростов: Феникс, 2010. – С. 70.
4. От коронавируса : [заговор]. – Текст : электронный // Молитвы и заговоры : [https://100molitv.ru] – URL: https://100molitv.ru/silnye-zagovory/zagovor-ot-koronavirusa.html (дата обращения: 01.02.2021).
5. На воду: [заговор]. – Текст : электронный // Миртесен : [https://mirtesen.ru] – URL: https://poleznosti.mirtesen.ru/blog/43810464795/ZAGOVOR-NA-VODU-BOLEZNEY...?utm_referrer=mirtesen.ru (дата обращения: 18.01.2021).
6. От вируса : [заговор]. – Текст : электронный // Молитвы и заговоры : [https://100molitv.ru] – URL: https://100molitv.ru/silnye-zagovory/zagovor-ot-koronavirusa.html (дата обращения: 18.01.2021).
7. Тимофеев П.Т. Протекших дней очарование: сказки, песни, частушки, присловья Донбасса, записанные Петром Тимофеевым. - Донецк: Донбасс, 2008. - 159-162 с.
8. Золотая книга старорусской магии, ворожбы, заклятий и гаданий: [заговор]. – Текст : электронный // bookZ.ru [https://bookz.ru] – URL: https://bookz.ru/authors/v-ujin/zolotaa-_788/page-3-zolotaa-_788.html (дата обращения: 18.01.2021).
9. Агеева Р.А. Пространственные обозначения и топонимы в заговоре как типе текста // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. - М.: Наука, 1982.
10. Кляус В.Л. Сюжетика заговорных текстов славян в сравнительном изучении: к постановке проблемы. - М.: Наследие, 2000.

SLAVIC TRADITIONS OF THE SPELL AND CORONAVIRUS SPELL PRESENTED ON THE INTERNET

Annotation. The work examines spells texts from the coronavirus, presented in the Internet space. The specificity, functions, and also the variability of Internet spells from diseases are revealed. The main attention in the work is focused on the purpose of these texts. Based on the analysis of Russian-language sites and forums,

as well as the use of classical texts of comparative analysis, the introduction of sacred texts in Internet sites is included with a simplification of the initial meaning of the magic ritual.

Keywords: folklore, spell, coronavirus, Internet, prayer, ritual.

Yastremskaya T.V.

Scientific adviser: Shepelyova O., senior lecturer

Donetsk National University

E-mail: tatiana.yastremsakaya@mail.ru

УДК 81'342'37:659.133

ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ РЕКЛАМНОГО ПЛАКАТА

Ясюченко С.Э.

*Научный руководитель: Зенина А.В. канд. филол. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье обоснованы основные теоретические положения фоносемантики, определены критерии фоносемантического анализа текста. Раскрыта актуальность фоносемантики при создании рекламы и рекламных текстов. Описаны принципы работы психолингвистической экспертной системы «ВААЛ-мини». Проведен автоматизированный фоносемантический анализ показательных рекламных текстов г. Донецка.

Ключевые слова: ВААЛ, звук, рекламный текст, фоносемантика, фоносемантический анализ.

Вступление. Любой текст обладает определенным набором воздействующих элементов – идей, языкового оформления, под- или интертекстов, образов, логико-психологических приемов, которые варьируются в зависимости от цели и стиля текста. Поскольку одной из главных функций рекламы является директивная функция, т.е. прямая или косвенная апелляция к чувствам реципиента и манипуляция его психоэмоциональным состоянием, очевидным представляется факт необходимости изучения рекламного текста (далее – РТ) наравне с психологией и фоносемантикой.

«Содержательная энергия» звука (Г.А. Гуковский) [1], или его «семантичность» (В. Воронин) [2, с. 3], обнаруживалась уже в диалоге Платона «Кратил», посвященном решению проблемы происхождения имен, а также познания вещей посредством их номинации. В трудах М.В. Ломоносова звуки рассматривались с точки зрения ассоциаций и воссоздаваемости процессов действительности, которые осмыслились при артикуляции, к примеру: [к], [п], [т], [б] – звуки строящихся городов и домов. Дальнейшему развитию идеи о «стремлении формы и содержания слов к взаимному соотношению» [3, с. 5] способствовали: толкование значений отдельных звуков В.В. Хлебникова и А.П. Журавлева, универсальная классификация знаков Ч. Пирса, анализ успешности речи политиков по критерию мелодичности речи Ч. Осгурда, наработки звукоимовизма Э. Сепира и достижения в области психолингвистики. Фоносемантическую языковую картину миру исследовали С.С. Шляхова и М.Г. Вершинина.

С середины XX века фоносемантика как направление в лингвистике с ярким междисциплинарным оттенком, констатирующее звукоизобразительность языка в пантопохронии (пространственно-временной подход), смысловую автономность звуковой формы и мотивированную амбивалентность языкового знака, становится самостоятельной научной дисциплиной на стыке фонетики и семантики (выражение и

содержание), а также лексикологии и психологии (базис и объяснительная сила) [2, с. 21-22; 4, с. 1-2].

Поэтому актуальным представляется изучение фоносемантики на примере языкового компонента рекламных плакатов г. Донецка с применением электронных психолингвистических экспертных систем, что способствует усовершенствованию статистики современных фоносемантических исследований в целом, а также дальнейшему изучению региональных психоакустических особенностей рекламы и языка Донбасса.

Цель работы – определить фоносемантические особенности языкового компонента рекламных плакатов г. Донецка с помощью компьютерных технологий. Реализации поставленной цели предшествовало выполнение следующих задач: 1) определить критерии фоносемантического анализа на основе теоретических положений фоносемантики; 2) установить принцип работы лингвистических экспертных систем «ВААЛ-мини» и «ВААЛ(R)»; 3) провести автоматизированный фоносемантический анализ рекламных текстов г. Донецка в системе «ВААЛ-мини»; 4) установить фоносемантические особенности исследуемых рекламных текстов.

Основная часть. Вопреки альтернативному мнению, актуальность фоносемантики доказуема с позиций языкознания, фонетики, физики и психологии. Так, С.В. Воронин отмечает «акустические параметры звучания денотата, определяющие выбор типа фонем, входящих в состав ономотопа (слова-звукоподражания), с учетом характера психоакустического (психофизиологического) преломления этих параметров»: высоты, громкости, времени [2] или длительности [5] (удар как сверхкраткий неудар и неудар как сверхбыстрая серия ударов), регулярности, диссонантности (прерывистый неудар или серия ударов) [2, с. 43-44].

Важную роль для понимания «работы» фоносемантики играет понятие «фонотип» – это «акустический или артикуляторный тип фонемы, обладающей схожим с отображаемым акустическим денотатом звучанием (например, сонанты могут передавать тоновое звучание, шумные щелевые – шумовое, взрывные согласные – звуки ударов)» [5]. Если говорить о цветовых особенностях звуков, необходимо упомянуть два важных для их изучения понятия: фонемно-цветовую синестезию (далее – ФЦС) и хроматизм. ФЦС – это нейрологический феномен, при котором раздражение одного органа чувств (слуха как восприятия фонем) мимикрирует под ощущение другого органа чувств (зрения как восприятия цвета) [3]. ФЦС представляет собой разновидность хроместезии – цветового восприятия музыки. Оба термина вступают в видовые отношения с понятием синестезия (цветовое, вкусовое или тактильное восприятие звуков, цвета, букв, чисел, слов, форм, изображений и эмоций) [3]. Хроматизм – это «цветовые впечатления, возникающие в связи с бесцветными восприятиями и представлениями» [6, с. 6].

Как указывает Л.П. Прокофьева, любой язык «обладает глубинной цветовой матрицей, зафиксированной в национальной протосистеме звуко-цветовых ассоциаций, причем набор ведущих цветов не только социально и культурно детерминирован, но и отражает картину мира на уровне фоносемантики» [7, с. 388]. Таким образом, очевидным представляется выделение таких критериев фоносемантического анализа, как «длинный / короткий, тихий / громкий, объемный / ударный» и т.д. Кроме того, описанные явления объясняют критерии «хороший / плохой», «грустный / храбрый / злой» (персонифицированные критерии), поскольку некоторые звуки в определенной их артикуляции сопряжены в психике человека с определенными образами, характеристиками и оценками.

Если рассматривать фоносемантику с математической точки зрения (исследованием фоносемантики в этом ключе занимался А.П. Журавлев), то фоносемантический анализ можно представить следующей схемой, где F – фонетическая

значимость слова, f – фонетическая значимость звука, P_i – частотность звуков (f , P_i указаны в таблицах А.П. Журавлева [8, с. 154-159]), P_{\max}/P_i – звук с максимальной частотностью, поделенный на частотность каждого другого звука в слове, k – место (роль, значимость) звука в слове, f_k – f^*k , A , B – суммы полученных величин [6, с. 6].

Теоретические наработки и прикладные расчеты фоносемантики демонстрируют свою актуальность также при решении конкретных задач современного маркетинга, в частности позиционирования товара. В широком смысле позиционирование товара – это планирование для товара такого места на рынке, которое обеспечило бы его конкурентоспособность и преимущество над конкурирующими товарами посредством создания такого образа в сознании большинства потребителей [4; 9]. Таким образом, удачная рекламная кампания, навязав легитимный образ товара благодаря удачному подбору рекламных текстов (звукового их содержания, оттенков и ассоциаций, которые они могут вызвать звучанием или подобием) и креолизованной подачи, реализует главные цели рекламы – убеждение и сбыт. Собранный фактический материал представляет собой фотокартотеку рекламных плакатов г. Донецка, языковая составляющая которых и послужила предметом фоносемантического анализа.

Наряду с традиционными способами лингвистического анализа в мире современных компьютерных технологий существуют программы, выполняющие поставленные задачи на более скоростном и качественном уровне обработки информации. Так, ярким примером фоносемантического автоматического анализатора является программа «ВААЛ-мини» (ориг. Vaal-mini). Данная программа вышла в 2001 году как бесплатная версия программы «ВААЛ(R)», которая, в свою очередь, является девятой версией системы ВААЛ.

Функционал «ВААЛ(R)» предусматривает: многоязычность (украинский, английский, русский), многоаспектность исследовательской базы, осуществление контент-анализа, мотивационного анализа, эмоционально-лексического анализа и т.д. Система «ВААЛ-мини» реализована «в виде набора DLL-библиотек», которые подключаются к Microsoft Word и в виде отдельного EXE-файла (мини-редактора текстов)», что упрощает и популяризирует программу и весь проект ВААЛ, однако ограничивает ее в функциональности: «ВААЛ-мини» осуществляет только фоносемантический анализ текста и слов [10, с. 5].

Принцип работы программы предполагает, что [10, с. 9-11]:

- описание звуковой символики ведется с позиции перечисления оценочных признаков;
- для оценки фоносемантического воздействия используются либо 20 шкал, представленных прилагательными (*прекрасный, светлый* и др.), либо 24 шкалы, представленных парами антонимических прилагательных (*радостный – печальный*);
- результат оценки слова и текста выдается в монополярных (в оригинальной версии программы таких шкал две – моно- и биполярная) шкалах, каждой из которых соответствует свой цвет и свое значение от -100 % до +100 %;
- красный цвет соответствует положительной оценке по конкретной шкале, что предусматривает выражение признака, представленного названием шкалы, в фоносемантике анализируемого слова;
- синий цвет обозначает отрицательную оценку (признак в фоносемантике слова подавлен);
- серый цвет означает отличие оценки от нейтральной в пределах погрешности измерений.

Таким образом, результаты анализа текста по звуко-цветовой окраске представляются цветными шкалами (до 6 цветов) – желтой, зеленой, красной, синей, фиолетовой и коричневой, с учетом того, что с «гласными звуками русского языка люди ассоциируют цвета: [а], [я] – красный; [о] – желтый; [э], [е] – зеленый; [и], [й] – синий;

[y], [ю] – темно-синий, лиловый, сиреневый; [ы] – темно-коричневый или черный» [10, с. 19].

Для фоносемантического анализа с помощью программы «ВААЛ-мини» в исследовании использовались два рекламных текста, языковой потенциал которых является наиболее показательным для работы с указанной программой: «Жувиленд: жуешь – весело живешь!»; «Пробуй! Удивляй! Покоряй!».

Первый РТ показателен своей ведущей идеей – трансляция положительных эмоций и акцент на их регулярности, что выражено рифмованной логической связью между процессом потребления рекламируемого товара (глагол *жуешь*) с глаголом *живешь*, оценочным наречием *весело*. Программой «ВААЛ-мини» выявлено, что данный текст фоносемантически пейоративен («плох» и «шероховат»), поскольку фонетически согласные [ж], [ш] (долгий согласный [ш']) относительно «тяжелы» и «агрессивны» для восприятия, несмотря на общую позитивную семантику сочетания слов, в которых они присутствуют (см. Рис. 1). Важен и анализ целевой аудитории рекламируемого продукта – в случае рекламы мармелада (жевательных конфет) «Жувиленд» это дети, которых артикуляция данного РТ может насторожить как раз по причине его «шероховатости».



Рис.1

Второй текст представляет собой классический вариант реализации рекламного слогана – он краток и легко читаем, а также является реализацией типичной для рекламы стратегии – побуждения, которое воздействует на психоэмоциональном уровне – запоминая эмоцию, реципиент запоминает и рекламируемый продукт (в данном случае – кетчуп «МакМай»). Считаем целесообразным проанализировать данный текст с помощью двух функций программы «ВААЛ-мини», а именно: оценка текста (см. Рис. 2) и оценка слова (см. Рис. 3, Рис. 4, Рис. 5).

Оценка «быстрый» (наряду с оценками «активный», «подвижный», «яркий») (см. Рис. 2), присвоенная данному тексту в фоносемантическом анализаторе, обусловлена быстротой его прочтения и легкостью артикулирования, удачностью сегментных и, как следствие, суперсегментных признаков, т.е. наличием акцента на наиболее «светлых», «теплых» и «округлых» по звукоцвету гласных (согласно А.П. Журавлеву) [3; 8].

Анализ слов текста показал, что каждое слово в его составе – это удачные с фоносемантической точки зрения сочетания формы и значения («быстрые», «мужественные», «гладкие», «добрые», «легкие», «подвижные»). Данная успешность обусловлена обилием «выгодных» фоносемантических звуков – [a], [o], реже [y], т.е. хороших (наряду с [м], [j'y]) – и отсутствием плохих ([ш'], [f], [x], [ы]) [4].

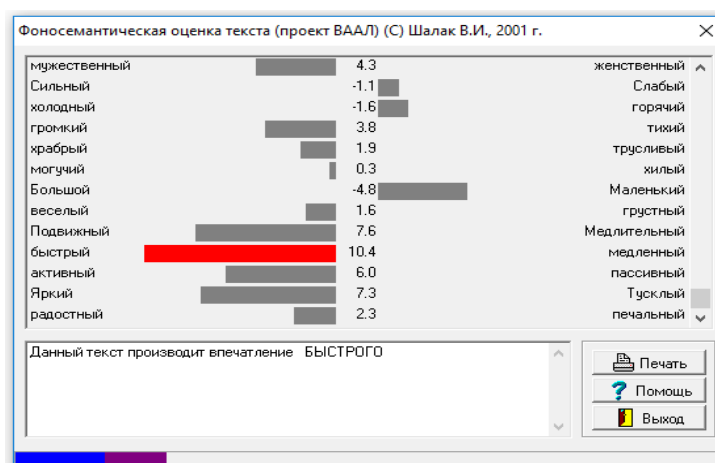


Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4

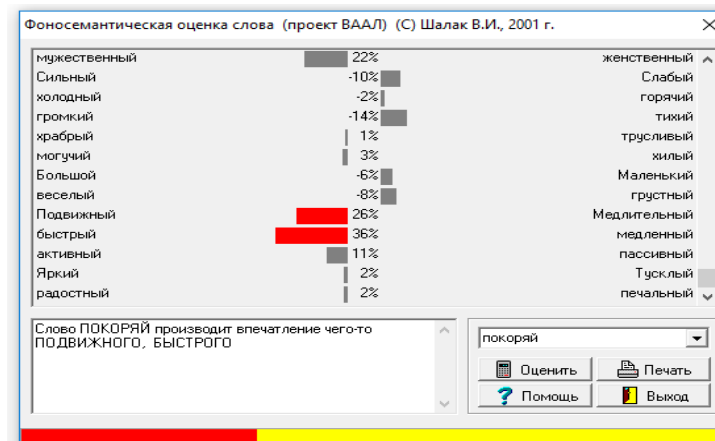


Рис. 5

Выводы. Благодаря фоносемантике очевидными стали такие свойства фонемы, как семантическая автономность, ее физико-акустические, ассоциативные и эмоциональные параметры и особенности их восприятия, что способствовало созданию цветовых и оценочных классификаций звуков. В рекламе совместные достижения фоносемантики и компьютерной лингвистики помогают создавать удачные по звучанию, содержанию и восприятию РТ, качество которых проверяется с помощью психолингвистической экспертной системы «ВААЛ-мини». Две базовые функции данной программы – оценка текста и оценка слова – позволили выявить, что в целом проанализированные тексты РП представляют собой удачные с фоносемантической точки зрения сочетания формы (звуков) и значения, которые способствуют продвижению рекламируемых товаров на рынке сбыта. Им соответствуют характеристики «быстрый», «мужественный», «гладкий», «добрый», «легкий», «подвижный». Перспективу дальнейших исследований видим в применении культурологического подхода к исследованию рекламы г. Донецка, что предполагает: анализ РТ на предмет языковых, графических и комбинированных прецедентных феноменов, а также определение региолектных особенностей языка Донбасса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуковский Г.А. Ломоносов-критик // Литературное творчество М. В. Ломоносова: Исследования и материалы / Под ред. П. Н. Беркова, И. З. Сермана. – М.: Л.: Изд-во АН СССР, 1962. – С. 96-100.
2. Воронин С.В. Основы фоносемантики: Монография. – М.: Ленанд, 2006. – 248 с.
3. Журавлев А.П. Звук и смысл: Кн. для внеклас. чтения учащихся ст. кл. – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1991. – 155 с.
4. Кудерубов А.Е. Маркетинговая фоносемантика // Социально-экономические явления и процессы, 2011. – № 10. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/marketingovaya-fonosemantika/>.
5. Воронин С.В. Английские ониматопы: Фоносемантическая классификация / Под ред. проф. О.И. Бродович – СПб.: «Геликон Плюс», 2004. – 192 с.
6. Сидорова Е.В. Фоносемантический анализ слова и текста. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/228155/>.
7. Прокофьева Л.П. Фоносемантический анализ текста или рефлексия над лингвистическим сознанием исследователя? – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ejournals.eu/pliki/art/6696/pl/>.
8. Журавлев А.П. Фонетическое значение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 160 с.
9. Котлер Ф. Основы маркетинга / Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2007. – 656 с.
10. Психолингвистическая экспертная система ВААЛ(r): руководство пользователя. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vaal.ru/prog/free.php/>.

PHONOSEMANTIC ANALYSIS OF THE ADVERTISING POSTER'S LANGUAGE COMPONENT

Annotation. This paper substantiates the main theoretical provisions of phonosemantics, defines the criteria for phonosemantic analysis of the text. The relevance of phonosemantics in creating advertisements and advertising texts is revealed. The operation principles of the linguistic expert system called «VAAL-mini» are described. An automated phonosemantic analysis of indicative advertising Donetsk's texts was carried out.

Keywords: VAAL, sound, advertising text, phonosemantics, phonosemantic analysis.

Yasyuchenko S.E.

Scientific adviser: Zenina A.V., Cand. Sc. (Philology), associate professor
Donetsk National University
E-mail: Lt.sodomy@gmail.com

Зарубежная филология

УДК 821.111(73)

ПРИЕМ СИНЕСТЕЗИИ В НОВЕЛЛЕ Э.А. ПО «МАСКА КРАСНОЙ СМЕРТИ»

Аксютин В.Е.

**Научный руководитель: Теличко Т.Г. канд. филол. н., доц.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация. В данной статье на материале новеллы Э.А. По «Маска Красной смерти» рассматриваются особенности функционирования приема синестезии. Выявляется роль цвета и звука в реализации авторской концепции произведения и в целом его творчества. Помимо этого, в анализируемой новелле рассматриваются особенности интерпретации мотива болезни, определяется функция цвета и звука в реализации обозначенного мотива.

Ключевые слова: синестезия, интермедальность, цвет, звук, мотив смерти.

Творчество Э.А. По (1809 – 1849) представляет собой значительное явление в истории американского романтизма. Его поэзия и новеллистика по-прежнему вызывают исследовательский интерес, а его идеи продолжают оказывать влияние на мировую культуру.

В данной статье рассматривается проявление синестезии в новелле Э.А. По «Маска Красной смерти». Недостаточная изученность явления интермедальности и приема синестезии в творчестве Э.А. По обусловила актуальность предпринятого исследования.

Искусство в целом представляет собой сложную организованную систему, подразделяющуюся на определенные подвиды. Каждый вид искусства заслуживает отдельного внимания, потому что он по-своему является неповторимым явлением в жизни и культуре любого общества. По своей природе все виды искусства с одной стороны стремятся к размежеванию и сохранению своей независимости, а с другой – к слиянию в нечто единое и совершенное. Литература, в свою очередь, как отдельная разновидность искусства, является наиболее ярким примером соединения в себе различных видов искусств. Именно эта идея и дала начало такому явлению как «синтез искусств». Г.Л. Степанов даёт следующее определение этому термину: «синтез искусств – взаимодействие видов искусства, при котором каждый из компонентов, выступая с определенной степенью самостоятельности, приобретает новые качества, относящиеся равно к его форме и содержанию. Художественный образ, возникающий на основе синтеза искусств, – качественно новое явление, он имеет сложную, многоплановую структуру, недоступную отдельным видам искусства» [6, с.154].

В основе синтеза искусств лежит принцип синестезии. С психологической точки зрения, «синестезия (от греч. synaisthesis – совместное чувство, одновременное ощущение) – явление, состоящее в том, что какой-либо раздражитель, действуя на соответствующий орган чувств, помимо воли субъекта вызывает не только ощущение, специфичное для данного органа чувств, но одновременно еще и добавочное ощущение или представление, характерное для другого органа чувств. Наиболее распространенным проявлением синестезии является так называемый цветной слух, при котором звук наряду со слуховым ощущением вызывает и цветовое» [2, с.246].

Прием синестезии в произведениях Э.А. По играет одну из самых важных ролей, так как он направлен на достижение эффекта «максимального поглощения читателя». Сам Э.А. По отмечает следующее: «<...> когда говорят о прекрасном, то подразумевают не качество, как обычно, предполагается, но эффект; коротко говоря, имеют в виду то

полное и чистое возвышение не сердца или интеллекта, но души, о котором я упоминал и которое испытывают в итоге созерцания "прекрасного"» [4, с.3].

«Маска Красной смерти» – это новелла, написанная Э.А. По в 1842 году. Действие произведения происходит в замке «счастливого, предприимчивого и находчивого» принца Просперо. Чтобы спастись от страшной чумы, которая господствует повсюду в стране, он решает запереться вместе с тысячей придворных в стенах замка. Э.А. По, описывая симптомы болезни, прибегает к лейтмотивному для новеллы красному цвету: «Кровь была ее гербом и печатью – жуткий багрянец крови! Неожданное головокружение, мучительная судорога, потом из всех пор начинала сочиться кровь – и приходила смерть. Едва на теле жертвы, и особенно на лице, выступали багровые пятна – никто из близких уже не решался оказать поддержку или помощь зачумленному. Болезнь, от первых ее симптомов до последних, протекала меньше чем за полчаса» [3, с.429].

Приняв решение отгородиться от болезни в роскошном замке, Просперо созывает гостей на бал-маскарад. В полночь среди гостей появляется незнакомец, одетый в тёмное, испачканное кровью рубище в маске Красной смерти. Красный цвет, обладая двоякой природой, в данном случае, символизирует с одной стороны жизнь, а с другой стороны смерть.

Преследуя незнакомца, Просперо последовательно проходит все семь комнат замка – от голубой до черной. Настигнув незнакомца в черной комнате, принц встречается с ним лицом к лицу и падает замертво. После того, как Просперо умирает, смерть настигает одного за другим всех гостей в замке.

Идея данного произведения заключается в том, что никто не властен перед лицом смерти. Она неизбежна.

А.П. Уракова в своем исследовании отмечает: «История принца Просперо и его поединка со Смертью поведана безличным, всезнающим и вездесущим повествователем – случай для По чрезвычайно редкий. Рассказывание (telling) уступает место «показыванию» (showing), если воспользоваться терминами американских теоретиков литературы» [7].

Таким образом, можно отметить, что автор пытается не просто рассказать историю, а именно показать её, завладев всеми чувствами читателя, добиваясь «тотального эффекта». Для достижения этой цели Э.А. По и применяет прием синестезии. Особое значение он уделяет цветовой символике, которая помогает автору «показать» эту историю, благодаря усилению визуального эффекта.

Цветовая символика в новелле коррелирует с числовой символикой. В описании замка Просперо особое внимание уделено роскошным покоем. Комнат семь и каждая из них имеет определенный цвет. Так, первая комната «была обтянута голубым, и окна в ней были ярко-синие», «вторая комната была убрана красным, и стекла здесь были пурпурные» [3, с.429], третья комната была зеленой, четвёртая – оранжевой, пятая – белой, шестая – фиолетовой, цветом последней комнаты был чёрный. Можно выдвинуть гипотезу, что все эти комнаты воплощают идею жизни человека. Об этом свидетельствует одно из первых описаний этих покоев: «Комнаты располагались столь причудливым образом, что сразу была видна только одна из них» [3, с.429]. Исходя из этого описания, можно сделать вывод, что никто не способен охватить взглядом все комнаты, как никто не может увидеть всю свою жизнь целиком. Причудливость расположения комнат – «через каждые двадцать – тридцать ярдов вас ожидал поворот, и за каждым поворотом вы обнаруживаете что-то новое» – в свою очередь вызывает ассоциации с лабиринтом, как метафорой жизни, с характерной для нее непредсказуемостью.

Помимо этого, важным является то, что движение в замке осуществлялось с востока, где встает солнце, и заканчивалось на западе, словно вторя солнечному движению и движению самой жизни.

Ещё одним значимым символом в цепочке знаков данной новеллы выступает количество комнат. Число семь с давних времен имело особое сакральное значение для разных культур и народов. Отсюда семь цветов радуги, семь смертных грехов, семь планетарных сфер и семь планет. Как утверждал Гиппократ, «число семь, благодаря его таинственным качествам, стремится во все вдохнуть жизнь – оно есть фармацевт бытия и источник всякого изменения – сама Луна изменяет фазы каждые семь дней. Это число присутствует во всем возвышенном и величественном» [1, с.458]. В словаре Х.Э. Керлота отмечается: ««Три» во многих культурах является числом, относящимся к небу (небесам), и число «четыре» ассоциируется с землёй. Следовательно, семь – это число, выражающее сумму небес и земли» [1, с.457]. Исходя из этого, можно предположить, что в контексте рассматриваемого нами произведения, семь комнат означают некий путь между небесами и землёй, между жизнью и смертью.

В статье остановимся более детально на черном и красном цветовых решениях, как лейтмотивных. Как было упомянуто выше, самой последней комнатой в замке Просперо была черная, как самая пугающая и страшная комната. Она «была затянута черным бархатом: черные драпировки спускались здесь с самого потолка и тяжелыми складками ниспадали на ковер из такого же черного бархата. И только в этой комнате окна отличались от обивки: они были ярко-багряные – цвета крови» [3, с.429]. Когда в финале Красная смерть проходит по всем комнатам от начала до конца и останавливается в последней, черной, а Просперо преследует её, можно допустить развитие автором метафоры нити жизни, её стремительности и мимолетности.

Помимо этого следует отметить, что некоторые исследователи предполагают, что замок, в котором прячется принц Просперо, является символической проекцией состояния больного тела, и чтобы показать это, автор также прибегает к цветовой символике.

А. П. Уракова в своей работе отмечает: «Красные пятна – визуальный симптом болезни – делают больное тело заметным, более того, исключают его из системы общественных отношений, оставляя во внешнем пространстве эпидемии: аббатство Просперо относится ко всему остальному миру как «внутреннее» к «внешнему» [7].

Следует также отметить, что окна в седьмой зале аббатства, как и пятна на лице и теле больного, красного цвета: комната, предназначенная для маскарада, буквально надевает (натягивает) на себя костюм Красной смерти, «<...> к проекции кожных знаков добавляется образ черного савана, метонимия трупа» [7]. Это в свою очередь указывает на то, что цвет в данном произведении является основой повествования, через него автор пытается передать все ужасы болезни и смерти.

Не менее значимую роль в этой истории играют звуковые аллюзии. С помощью них автор пытается передать внутренние ощущения организма охваченного болезнью. Так, например, с помощью музыки модного в то время вальса, Э.А. По передает чувство головокружения и бреда. Важную роль играют «гигантские часы черного дерева». Эти часы обладали невероятной, можно сказать гипнотической силой: «Их тяжелый маятник с монотонным приглушенным звоном качался из стороны в сторону, и, когда минутная стрелка завершала свой оборот и часам наступал срок бить, из их медных легких вырывался звук отчетливый и громкий, проникновенный и удивительно музыкальный, но до того необычный по силе и тембру, что оркестранты принуждены были каждый час останавливаться, чтобы прислушаться к нему» [3, 430]. Касательно данных звуков можно выдвинуть две гипотезы. С одной стороны, звон часов символизирует учащение и замедление пульса человеческого тела в состоянии болезни, ритм сердцебиения. С другой же стороны, часы могут воплощать идею неизбежности смерти и напоминать о постоянном сокращении нашей жизни и отведенного нам в этом мире времени. Каждый призрачный удар часов – это собственный отсчет смерти.

Таким образом, можно сделать вывод, что цвет и звук в новелле Э.А. По играют ключевую роль. Благодаря цветовым решениям автор воссоздаёт метафору «замок – тело человека» и создаёт визуальный ряд, показывающий основные симптомы болезни. Помимо этого, благодаря сочетанию чёрного и красного, Э.А. По передает ужас и саму сущность смерти. Эффект, достигаемый цветовой игрой, усиливается звуковым сопровождением (бой часов, музыка), декларирующим быстротечность земной жизни и неизбежность смерти. Исходя из этого, можно отметить, что благодаря приему синестезии, основная суть которой заключается в переключке чувств, автор охватывает слуховое и зрительное восприятие читателя, тем самым добиваясь «тотального эффекта», что принято считать основным принципом поэтики Э.А. По.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Керлот Х. Э. Словарь символов. – М.: «REFL-book», 1994. – 608 с., с.457-460
2. Краткий психологический словарь / Ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский ; ред.-сост. Л.А. Карпенко. – Издание 2-е, расширенное, исправленное и дополненное. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 512 с.
3. По Э.А. Полное собрание сочинений в одном томе. СПб.: «Альфа-книга», 2009, с. 429-436
4. По Э.А. Стихотворения. Новеллы. Повесть о приключениях Артура Гордона Пима. Эссе: Пер. с англ. / Э.А. По. – М.: НФ "Пушкинская библиотека", 2000 "Издательство АСТ", 2003
5. Серов Н. В. Символика цвета: Страта; СПб; 2015, 124 с.
6. Степанов Г.П. Взаимодействие искусств. Л.: Общество «Знание», 1973, 184 с.
7. Уракова А. П.: Пустота под маской: антропологический аспект рассказа Э. А. По «Маска Красной Смерти». Российско-французская конференция «Антропологический подход в изучении драматургии и зрелищных искусств», 2007. URL: <http://american-lit.niv.ru/american-lit/articles/urakova-pustota-pod-maskoj.htm> (дата обращения: 20.02.2021).

SYNESTHESIA IN THE SHORT STORY BY E. A. POE "THE MASK OF THE RED DEATH"

Annotation. In this article, based on the material of the short story by E. A. Poe "The Mask of the Red Death", the features of the functioning of the synesthesia reception are considered. The author reveals the role of color and sound in the realization of the concept of the work under study. In addition, in these short story, we analyze the features of the interpretation of the disease motif and the function of color and sound in the implementation of the designated motif.

Key words: synesthesia, intermediality, color, sound, motif of death.

Aksyutina V. E.

Scientific adviser: Telichko T. G. PhD in Philology, Associate Professor

Donetsk National University

E-mail: aksyutina.v44@mail.ru

УДК 81'37:81'221.7[811.161+811.112.2]

СЕМАНТИКА ГЛАГОЛОВ ПОНИМАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Алексеева Е. П.

*Научный руководитель: Басыров Ш. Р., д-р филол. н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В настоящей статье исследуются глаголы понимания, а также предпринимается попытка семантической классификации этих лексем. Исследование производится на материале английского, немецкого и русского языков. Материал для сопоставительного исследования был получен из Интернет-источников и словарей различного типа. В работе описываются наиболее распространенные семантические группы глаголов понимания, устанавливается их продуктивность.

Ключевые слова: глаголы понимания, семантика, формула толкования, функционирование.

1. **Вступление.** Глаголы понимания (ГП) – одна из самых многочисленных и сложных лексико-семантических групп глаголов в языке, которая представляет особый интерес для лингвистов. Несмотря на то, что исследованием этой группы занимались многие лингвисты (Ю. Д. Апресян [2], Р. Гуднов [3], Дж. Лакофф [4], Е. В. Падучева [5]), многие вопросы в изучении ГП остаются до настоящего времени нерешенными.

В настоящей статье делается попытка проанализировать и систематизировать ГП английского, немецкого и русского языков. Исследуемые глаголы были получены из одноязычных и двуязычных словарей (Duden, Oxford Dictionary, Cambridge Dictionary, Longman и толкового словаря русского языка), а также из лингвистической литературы. Общий объем эмпирического материала составил 411 ед. (англ. – 113 ед., нем. – 146 ед., рус. – 152 ед.).

2. **Семантические группы английских, немецких и русских ГП.** Для описания семантики ГП строятся обобщенные формулы толкования (ФТ). ФТ представляет собой перевод слова на особый семантический язык [1, с. 69]. Она опирается на словарное толкование глагола, но не тождественна ему. ФТ ГП отличается от его лексикографического описания тем, что она отвлекается от индивидуальных особенностей ГП и отражает характер его действия в обобщенном виде.

Таким образом, были выделены следующие семантические группы ГП для английского, немецкого и русского языков:

2.1 Одной из наиболее многочисленных семантических групп в сопоставляемых языках является ГП с ФТ «**Х понимает Y**», ср:

(1) англ. *dig* <understand something> ‘понимать что-л.’: *You dig my meaning?* ‘Ты понял, что я имею в виду?’ [7];

(2) нем. *blicken* (salopp) <begreifen, verstehen> (фам.) ‘понимать’: *ich blick das nicht* ‘Я этого не понимаю’ [6];

(3) рус. *врубаться* (перен., разг.) <быстро понимать, постигать> *Врубается, что я имею в виду?* [10]

Анализируемая семантическая группа распадается на несколько подгрупп.

2.1.1. В данную подгруппу входят ГП, в словарных дефинициях которых содержатся дополнительные семы, указывающие на особенности процесса понимания (скорость, качество понимания и др.). Такие ГП имеют ФТ «**Х понимает Y определенным образом**», ср:

(4) англ. *absorb* <to understand facts or ideas completely and remember them> ‘понимать факты или идеи полностью и вспоминать их’: *It's hard to absorb so much information* ‘Трудно воспринять так много информации’ [8];

(5) нем. *auffassen* <etw. schnell in einer bestimmten Weise verstehen> ‘быстро понимать что-л. определенным образом’: *Er hat meine Bemerkung falsch aufgefasst* ‘Он неправильно понял мое замечание’ [6];

(6) рус. *догадываться* <додумываться, понимать, постепенно вникать во что-л.>. *Вовремя догадался, что нужно запретить двери* [10].

Интересно, что семы в смысловой структуре ГП этой подгруппы могут вступать между собой в антонимические отношения, так как понимание может быть быстрым или, наоборот, медленным (ср. (5) и (6)), а их субъект может понимать что-л. полностью (см. (4)) или не до конца.

Вместе с тем, некоторые ГП внутри этой подгруппы могут вступать и в синонимические отношения, ср.:

(7) рус. *проникать* (устар.) <понимать глубоко суть чего-л., вдумываясь, вникая во что-л. постепенно, словно преодолевая какую-л. преграду (о душе, мыслях, состоянии)>. *Художник смотрит на натуру по-особому, проникает внутрь ее души* [10];

(8) рус. *варить* (разг.) <понимать, хорошо разбираться в чем-л.>. *В математике он совсем не варит* [10].

2.1.2. В толкованиях некоторых рассматриваемых ГП появляется еще один семантический компонент, модифицирующий ФТ следующим образом: «**X понимает Y посредством (при помощи) Z**», ср:

(9) нем. *erfühlen* <etw. mit dem Gefühl erfassen> ‘осознавать с помощью чувств’: *Er [der Schauspieler] müsste alle Affekte...zuerst einmal ganz tief erlebt und erfüllt haben* ‘Он [артист] должен вначале глубоко пережить и прочувствовать все эмоции’ [11];

(10) рус. *выяснять* <понимать что-л. (обычно проблемы личного характера, бытового плана) путем настойчивых расспросов, общения>. *Он устал ждать, пока жена что-то выясняла у плосколицей тетки за справочным окошком* [10].

Таким образом, субъект может понимать объект при помощи чувств (см. (9)) или используя свою речь (см. (10)). Добавим, что в функции инструмента субъект понимания может использовать свою фантазию, зрение, интуицию, позволяющие ему познать что-л.

2.1.3. В процессе понимания субъект может оценивать объект или различать его из ему подобных. В этом случае речь идет о ГП с ФТ «**X понимает и различает / оценивает Y**», ср:

(11) англ. *distinguish* <to notice or understand the difference between two things, or to make one person or thing seem different from another> ‘замечать или понимать разницу между двумя вещами, или делать одного человека либо вещь отличающейся от другого’: *He's colour-blind and can't distinguish (the difference) between red and green easily* ‘Он дальтоник и не может легко понять (разницу) между красным и зеленым’ [8];

(12) нем. *erkennen* <jmdn., etw. verstehen und unterscheiden> ‘понимать и распознавать что-л., кого-л.’: *Ich erkenne ihre Stimme* ‘Я узнаю ее по голосу (т.е. понимаю, что это она)’ [6];

(13) рус. *узнавать* <понимать что-л., признавать кого-л., распознавая по приметам, отличая от других подобных, как нечто уже знакомое, виданное>. *Я его тотчас же по голосу узнал* [10].

2.1.4. Добавим, что результат понимания может быть отрицательным для его субъекта, в этом случае ГП имеют семантику «**X неправильно понимает Y**», ср:

(14) англ. *understand* <to think, especially wrongly, that someone means a particular thing> ‘подумать, особенно неправильно, что кто-л. имеет в виду определенную вещь’: *When he said three o'clock, I understood him to mean in the afternoon* ‘Когда он сказал «три часа», я подумала, что он имел в виду вечер’ [8];

(15) нем. *missverstehen* <jmdn., etw. falsch verstehen> ‘неправильно понимать кого-л., что-л.’: *Er hat mich missverstanden, deshalb schien es ihm, dass er amoralisch war* ‘Он меня неправильно понял, поэтому ему казалось, что он был аморальным’ [6];

(16) рус. *ослышаться* <понять сказанное неверно, не восприняв слухом смысл в полном объеме, недослышав>: *Когда объявили, что поезд отправляется, мне показалось, что я ослышался – я был просто не готов к разлуке с ней* [10].

2.1.5. Значением некоторых ГП является ситуация, в которой субъект пытается понять объект, при этом неясным до конца остается, был ли этот процесс успешным. Данные ГП образуют подгруппу с ФТ «**X пытается понять Y**», ср.:

(17) англ. *feel sb/sth out* <to try to get information from someone or from a situation without asking direct questions> ‘пытаться получить информацию от кого-л. или из ситуации, не задавая прямых вопросов’: *I think they are trying to feel out what the new relationship should be* ‘Я думаю, они пытаются понять, какими должны быть новые отношения’ [8];

(18) нем. *sich hineinversetzen* <jmd. versucht zu verstehen, wie sich jmd. fühlt> ‘пытаться понять, как кто-то себя чувствует’: *Wir können uns in dieser Lage nicht hineinversetzen, weil er so viele Fehler gemacht hat und er selbst schuld ist* ‘Мы не можем понять, как он себя чувствует в этой ситуации, потому что он совершил слишком много ошибок, и сам во всем виноват’ [6];

(19) рус. *вглядываться* <пытаться понять что-л., глядя зорко и со вниманием, стараясь распознать что-л.>: *Охочий взглядываться, всматриваться в прохожих, в девушек; кто залицается* [10].

2.1.6. В ряде случаев субъект (X) и объект (Y) ГП обозначают взаимонаправленное действие одушевленных предметов (людей). ФТ данных реципрокных ГП является «**X и Y понимают [определенным образом] друг друга**», ср.:

(20) англ. *understand* <*understand each other/one another*> ‘понимать друг друга’: *I wanted to make sure that we want the same things, that we really understand each other* ‘Я хотел убедиться, что мы стремились к одному и тому же, что мы, действительно, понимали друг друга’ [7];

(21) нем. *auskommen* <*sich mit jmdm. gut vertragen, verstehen*> (разг.) ‘понимать кого-л. хорошо; ладить с кем-л.’: *Sie kommen glänzend miteinander aus* ‘Они блестяще ладят друг с другом’ [6];

(22) рус. *ладить* <жить согласно, дружно; быть в ладу; понимать друг друга>: [Берестова] *любили, хотя и почитали гордым* [10].

Следует также отметить, что понимание может носить односторонний характер, когда субъект понимает одушевленный объект, но обратная связь не наблюдается, ср:

(23) англ. *be on the same page* <to have the same ideas as someone else and understand this person> ‘иметь те же идеи, что и кто-то другой, и понимать этого человека’: *Everyone in the office has to be on the same page about what our top priorities are* ‘Все в офисе должны быть на одной волне о том, каковы наши главные приоритеты’ [8];

(24) нем. *sich verstehen* <*sich mit j-m in einer Sache verstehen*> ‘быть с кем-л. одного мнения о чем-л.’: *Ich verstehe mich gut mit meinem Schwager* (разг.) ‘Я хорошо понимаю своего свекра’ [11].

2.1.7. Семантически противоположную ситуацию описывают фразеологизированные ГП немецкого и русского языков, формирующие подгруппу «**X и Y не понимают друг друга**», субъект и объект которых не понимают друг друга, ср.:

(25) нем. *wie Hund und Katze leben* (umg.) <*sich nicht verstehen*> ‘не ладить друг с другом’: *Die Salvatores mögen wie Hund und Katze sein, aber am Ende würden sie für den anderen ihr Leben lassen* ‘Семья Сальваторе живут как кошка с собакой, но в конце концов они жизнь отдадут друг за друга’ [6];

(26) рус. *говорить на разных языках* <не достигать взаимопонимания, согласия; не понимать друг друга>: *Я думаю, спор давно уж пора кончить, — сказал он. — Ясно, что мы говорим на разных языках и никогда не столкнемся* [10].

2.1.8. В процессе понимания субъект может получать дополнительные знания. В этом случае ГП имеют ФТ «**X понимает Y, получая Z (опыт, пользу, урок и т.п.)**», ср.:

(27) англ. *deduce* (from) <to understand and reach an answer or a decision by thinking carefully about the known facts> ‘понять и получить ответ или принять решение путем тщательного обдумывания всех известных фактов’: *The police have deduced that he must have left his apartment yesterday evening* ‘Полиция пришла к выводу, что он, должно быть, покинул свою квартиру вчера вечером’ [8];

(28) рус. *извлекать* <понимать что-л., приобретая опыт, получая пользу, урок и др. в результате чего-л. с целью использования их в будущем> *Он извлекал уроки из несчастья, старался думать о будущем только в розовом свете* [10].

Добавим, что ГП (28) указывает одновременно **и** на цель субъекта понимания, а ГП (27) содержит информацию о способе понимания субъектом чего-л. (тщательное обдумывание).

ГП с ФТ «**X каузирует Y понимать Z**». Характерной особенностью ГП данной группы является то, что субъект (X) в процесс понимания вовлекает другое лицо (Y), сообщая ему определенный факт (Z). Добавим, что каузирующий объект (адресат) может отсутствовать в структуре предложения, имплицитно называя в обобщенной форме объект

(см. (31)), или в качестве каузатора выступает неодушевленный предмет, называющий свойства объекта (см. (29)), ср.:

(29) англ. *attune* <to make someone able to understand or recognize something> ‘заставлять кого-л. понимать что-л. или запоминать что-л.’: *His previous experience (X) attuned him (Y) to the limitations and possibilities of government service (Z)* ‘Его предыдущий опыт (X) позволил ему (Y) понять ограничения и возможности государственной службы’ [7];

(30) нем. *verstehen geben* <jmdm. etw. zu verstehen geben, jmdm. etw. andeuten> ‘давать кому-л. что-л. понять, разъяснять кому-л. что-л.’: *Er (X) gab mir (Y) zu verstehen, dass ich gut täte, jetzt zu schweigen, zu gehen (Z)* ‘Он дал мне понять, что мне лучше было бы сейчас помолчать, уйти’ [6];

(31) рус. *толковать* <разъяснять, заставляя понять что-нибудь>. *Сколько ему (Y) не толкуй, что этот вариант лучше (Z), все равно ничего не поймет!* [10]

2.2.1. В формуле толкования могут появляться дополнительные элементы, уточняющие процесс понимания. В этом случае ФТ приобретает следующий вид: «**X каузирует Y понимать Z определенным образом**». В данную подгруппу входят ГП, в семантической структуре которых зафиксированы созначения, характеризующие, в частности, скорость понимания субъектом чего-л. (‘чрезмерно длительный / медленный’), а также качество понимания субъектом объекта (‘хорошо / плохо’ и др.), ср.:

(32) англ. *get it into / through your thick head* <to make someone understand something, especially when you have told them many times before and are annoyed> ‘заставлять кого-л. понять что-л., особенно если много раз уже говорили об этом и сердитесь’: *How can I (X) get it into your (Y) thick head that it's dangerous to swim that far out in the sea? (Z)* ‘Как мне вдолбить тебе в голову то, что опасно заплывать далеко в море?’ [8];

(33) нем. *andeuten* <vorsichtig, durch einen leisen Hinweis, eine Bemerkung o. Ä. durchblicken lassen, zu verstehen geben> ‘давать кому-л. что-л. понять осторожно, слегка намекая и делая замечания и т. п.’: *Sie (X) deutete ihr (Y) an, dass es Zeit sei aufzubrechen (Z)* ‘Она дала ей понять, что пришло время удалиться’ [6];

(34) рус. *рас толковывать* <хорошо, толково разъяснив, делать понятным>: *Преподаватель (X) растолковал студентам (Y) сложные понятия (Z)* [10].

В толкование ГП (32) входит сема ‘количественность’ (повторяемость действия), т.е. субъект в течении какого-л. промежутка времени неоднократно повторяет какую-л. информацию кому-л. ГП (33) обозначает способ каузации действия «понимать» (‘осторожно’, ‘путем намека / замечания’), а ГП (34) содержит в своем толковании оценочную сему процесса каузации (‘хорошо’, ‘толково’).

2.2.2. ГП с ФТ «**X каузирует Z быть понятным**» описывают ситуацию, в которой субъект (X) словесно делает понятным что-л. (Z), ср.:

(35) англ. *clear smth up* <to explain or solve something, or **make it easier to understand**> ‘объяснять или решать что-л., или делать понятнее’: *There are a couple of points (Z) we (X) need to clear up before the meeting begins* ‘Перед началом встречи нам нужно прояснить несколько моментов’ [8];

(36) рус. *истолковать* <разъяснить, дав какое-нибудь толкование, исчерпывающее объяснение с какой-нибудь точки зрения>. *Мы (X) пытаемся истолковать смысл выражения (Z)* [10].

2.2 ГП с ФТ «**X не понимает / не может понять Y**» указывают на отсутствие или невозможность понимания субъектом чего-л. В отличие от ГП с ФТ «X и Y не понимают друг друга» (см. п.п. 2.1.7.) объектом данной семантической группы выступает только неодушевленный предмет, поэтому понимание не является взаимонаправленным, ср.:

(37) англ. *concept* <to not understand about something> ‘не понимать чего-л.’ *I don't think you concept of the pain you have caused her* ‘Не думаю, что **ты** понял боль, которую ей причинил’ [8].

Добавим, что в анализируемую семантическую группу входят не только ГП, но и фразеологизмы с различной структурой (глагольно-именные и сравнительные). Ср.:

(38) нем. (wie) *Chinesisch für jemanden sein* <etwas nicht verstehen> ‘не понимать чего-л.’: *Da ich kein Fachmann bin, ist das wie Chinesisch für mich* ‘Так как я не специалист, то это для меня как китайский язык (китайская грамота)’ [6];

(39) рус. *ни уха ни рыла не смыслить* <быть некомпетентным в чем-либо, ничего не понимать>: *В этом вопросе он полный профан: ни уха ни рыла не смыслит* [10].

Добавим, что некоторые фразеологизмы выражают интенсивность понимания, что отражается в их словарных дефинициях посредством наречия:

(40) рус. *ни в зуб ногой* (разг.-прост., ирон) <совершенно ничего не знать, не понимать, не смыслить в чем-нибудь, абсолютно не разбираться в чем-нибудь>: – *Опять вы не выучили! – говорит Зиберов, вставая. – В шестой раз задаю вам четвертое склонение, и вы ни в зуб ногой!* [10]

3. Выводы

3.1. Глаголы понимания являются одной из самых сложных и коммуникативно важных лексико-семантических групп в каждом языке.

3.2. В семантическом плане ГП в английском, немецком и русском языках распадаются на 4 семантические группы.

3.3. Наиболее многочисленными семантическими группами в сопоставляемых языках являются ГП с ФТ: 1) «Х каузирует Y понимать Z»; 2) «Х понимает Y»; 3) «Х не понимает / не может понять Y».

3.4. Продуктивность выявленных семантических групп ГП в сопоставляемых языках неодинаковая.

3.5. В английском и русском языках наиболее продуктивной оказались ГП с ФТ «Х понимает Y», а в немецком языке – ГП с ФТ «Х не понимает / не может понять Y».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика: синонимические средства языка. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
2. Апресян, Ю. Д. Исследование по семантике и лексикографии. Том 1. Парадигматика [Текст] / Ю. Д. Апресян. – М.: Studia Philologica, 2009. – с. 43 – 549.
3. Гуднов, Р. Н. Синонимические ряды глаголов интеллектуальной деятельности в современном русском языке [Текст] / Р. Н. Гуднов. – СПб, 2013. – 89 с.
4. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live by* [Text] / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 237 p.
5. Падучева, Е. В. Динамические модели в семантике лексики [Текст] : АКД / Е. В. Падучева. – М., 2004. – с. 172 – 231.
6. Duden: Duden online. – Bibliografisches Institut, 2019 [Электронный ресурс]. – URL.: www.duden.de
7. Oxford Learner's Dictionaries. [Электронный ресурс]. – URL.: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
8. Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL.: <https://dictionary.cambridge.org/>
9. Longman Dictionary of Contemporary English. [Электронный ресурс]. – URL.: <https://www.ldoceonline.com/>
10. Толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы: [научн. ред. Л. Г. Бабенко и др.] – М., 1999. – 693 с.
11. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (WDG). [Электронный ресурс]. – URL.: <https://www.dwds.de/d/wb-wdg>

SEMANTIC CLASSIFICATION OF VERBS OF UNDERSTANDING IN ENGLISH, GERMAN AND RUSSIAN

Annotation. This article deals with verbs of understanding, which were classified within this research. It is based on the material of English, German and Russian verbs, which were obtained from Internet sources and dictionaries. The work describes the most common semantic groups of verbs of understanding.

Keywords: verbs of understanding, semantics, formula of interpretation, functioning.

Alekseeva E. P.

Scientific adviser: Basyrow Sh. R., professor

Donetsk National University

E-mail: ek.alekseeva@inbox.ru

УДК 81 – 115 [811.111+811,161,2]

ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ С ЭТНОНИМАМИ

Боляк Д. А.

**Научный руководитель: Басыров Ш. Р. доктор филол. наук, профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация. В данной статье рассматриваются фразеологизмы немецкого, английского и русского языков, которые содержат в своей структуре этнонимы. Настоящая статья направлена на семантический анализ названных фразеологизмов, определение их мотивационной основы, т.е. заложенный в них стереотип, так как именно формирование тех или иных стереотипов в массовом сознании носителей языка порождает подобные языковые единицы.

Ключевые слова: стереотип, автостереотип, гетеростереотип, этноним, фразеологизм.

В современном мире вследствие роста значимости принципов этнической самоидентификации усиливается и актуальность вопросов урегулирования противоречий для мирного сосуществования представителей разных этнических сообществ. Таким образом, для участников межъязыковых контактов очень важно понимание сущности этнически маркированного восприятия. Для достижения качественных результатов в этом вопросе важно провести исследования этнических стереотипов как подвидов социальных и национальных предубеждений. Необходимо проанализировать природу, разновидности, методы выражения этих стереотипов для того, чтобы прийти к выбору оптимальных методов взаимодействия с носителями разных лингвокультур, грамотному и толерантному осуществлению процессов межкультурной и межъязыковой коммуникации и, наконец, смягчению возникающих межличностных противоречий и противостояний. Глубокое понимание всех аспектов относительно этнических стереотипов поможет избежать их некорректного и неуместного вмешательства в процесс коммуникации и, как следствие, негативного влияния на ее результат.

Появление и проявление в сознании людей подобных стереотипов неизбежно, так как в них заложены такие функции, как функция экономии речевых усилий и защитная функция, так как люди часто стремятся к обобщениям. Таким образом, под этническими стереотипами подразумевается «система упрощенных устойчивых взглядов относительно образа-типажа какой-либо национально-культурной общности» [1].

Этнические стереотипы можно классифицировать на автостереотипы (эндостереотипы) и гетеростереотипы (экзостереотипы) [2]. Данная классификация проводится в соответствии с направленностью на внешнюю или внутреннюю оценку социальной группы или этнической общности. Так, под автостереотипами подразумеваются те стереотипы, которые люди направляют на самих себя, а к гетеростереотипам относятся стереотипы, направленные на другие этнические общности. С учетом этой направленности этнические стереотипы находят свое выражение в следующих языковых формах: этнические анекдоты (комическая история об инородцах - людях, живущих в той же стране, но принадлежащих к другому народу или иностранцах

– соседях, стратегических партнерах или, напротив, врагах); фразеологизмы узуального и окказионального характера, пословицы, цитаты, крылатые выражения, научно-публицистические и художественные тексты, созданные реальными путешественниками или написанные от имени вымышленных героев произведений.

Согласно В. В. Виноградову, фразеологизмы – это устойчивые сочетания, обобщенно-целостное значение которых не выводится из значения составляющих их компонентов, т. е. не мотивировано ими с точки зрения современного состояния лексики [3]

В своей статье Е. А. Пчелко-Толстова [4] сделала вывод о том, что в современном немецком языке функционируют фразеологические единицы с этнонимами в своем составе, которые вербализируют стереотипные представления немцев как титульных носителей языка о собственном народе и других национальных группах (автостереотипы и гетеростереотипы соответственно). При этом, несмотря на изменения культурных предпосылок межэтнических взаимоотношений, в них прослеживаются исторические особенности межкультурной коммуникации немцев с другими этническими группами, на которые направлены стереотипы.

Фразеологизмы, содержащие в себе компонент этноним, очень редко стилистически нейтральны. Причина этому заключается в том, что они базируются на осуждении, одобрении или отсутствии ярко выраженного одобрения и осуждения.

Согласно статистике суждения, обращенные этнической группой к самим себе, чаще обладают положительной оценкой. Так, фразеологизм с этнонимом «deutsch» в большинстве случаев не используется с негативной коннотацией: *mit j-m deutsch sprechen / reden* ‘говорить с кем-либо напрямую’; *auf gut deutsch* ‘понятно и просто, по-нашему’. В данных фразеологизмах ярко отражены автостереотипы немцев о самих себе, как о людях, словам которых можно верить, и которые достаточно понятно излагают свои мысли.

Напротив, другие этнические сообщества и особенности их культуры чаще оцениваются в языке с негативной точки зрения. Негативную коннотацию имеет, в частности, фразеологизм *einen Türken bauen / etwas türken* ‘обманывать, подтасовывать, прикидываться, симулировать’ [5]. Данный фразеологизм вероятнее всего связан с изобретением шахматного робота, который был разработан и построен в 1769 году австро-венгерским придворным чиновником и механиком Вольфгангом фон Кемпеленом. Конструктор создал у публики впечатление, словно это устройство самостоятельно играет в шахматы. Однако в действительности, внутри робота был спрятан шахматист-человек, который управлял им. Отсюда, *Schachtürke* или *kurz Türke* – это сленговое название изобретения [6].

Рассмотрим другие примеры фразеологических оборотов, которые содержат автостереотипы немцев. *In Deutschland lügt man, wenn man höflich sein will* ‘В Германии лгут, когда хотят показаться вежливыми’ [4]. Данное фразеологическое выражение берет свое начало в литературе, а именно в знаменитой трагедии И. В. Гёте «Фауст» [Gutenberg Spiegel]. Интересен пример употребления данного выражения в СМИ, когда автор новостного обзора критически и с юмористическим оттенком, отозвался о взаимоотношениях политических деятелей А. Меркель и Д. Камерона с отсылкой на совместный просмотр футбольного матча между Англией и Германией. Композит *Schwabenalter*, детерминативным компонентом которого выступает этноним *Swabian* ‘шваб’, появляется в структуре фразеологических выражений *das Schwabenalter erreichen* ‘достигнуть швабского возраста’ и *im Schwabenalter sein* ‘быть в швабском возрасте’ [7], демонстрирует устоявшийся стереотип, обусловленный исторической ошибкой переводчика, неверно трактовавшего особенность характера выходцев из Швабии как поздно взрослеющих, не по возрасту беспечных, безалаберных, беззаботных людей. Несмотря на первоначально неверную интерпретацию, данный этнический стереотип прочно закрепился в языковом сознании немцев [4].

В немецком языке широко представлены также лексемы, которые заключают в себе гетеростереотипы, направленные на другие этнические общности. Не все из них базируются на этнических предубеждениях, появившихся вследствие межкультурной коммуникации. Некоторые имеют под собой определенное объективное основание. Так, идиома *hinter schwedischen Gardinen sitzen* 'букв. сидеть за шведскими занавесками' базируется на существующем мнении о высоком качестве чугуна, изготовленном в Швеции, отсюда и произошел данный фразеологизм со значением «сидеть за решеткой, быть под арестом». Многие фразеологизмы немецкого языка, содержащие гетеростереотипы, имеют эквиваленты в других языках. К примеру, фразеологическое выражение *etwas kommt einem spanisch vor* 'нечто представляться кому-либо странным, абсолютно непонятным' имеет соответствующие эквиваленты во многих языках, в частности в английском языке: *It's Greek to me; it's double Dutch*, в русском – *китайская грамота* и т.д. [4].

Что касается фразеологизмов английского языка, содержащих в своей структуре этнонимом, то они также являются результатом отношений между этническими общностями, построенных на оппозиции «свой – чужой». Нередко представители других этнических групп характеризуются как странные, смешные, некрасивые, их действия – как нелогичные и неправильные, а язык, на котором они говорят, – как сложный и непонятный.

Так, французы в языковом сознании англичан представляются как люди, отличающиеся распушенностью. Данный факт находит свое отражение во фразеологизме *French postcard* 'непристойная открытка'. Также французам приписывается незнание этикета, которое привело к появлению в английском языке фразеологизма *to take a French leave* 'уйти, не попрощавшись, тайком'. Такое стереотипное качество французов, как пассивность отражено во фразеологизме *to assist in the French sense* 'присутствовать, но не помогать'.

К китайцам же англичане относятся как к непрофессионалам (*Chinese ace* 'горелётчик'), бедным людям с низким социальным статусом (*Chinaman's chance* 'очень слабый шанс на успех'), а также как к людям, не обладающим высоким уровнем сообразительности (*to play someone for a Chinaman* 'считать кого-то глупым') [8].

Фразеологизмы с компонентом-этнонимом трудно правильно и адекватно истолковать и, как следствие, корректно и уместно их употреблять, если отсутствует соответствующая информация о политических, исторических и культурных фактах того или иного народа. Следует отметить, что «устойчивость» таких фразеологизмов прослеживается не только в их форме, но также и в заложенных в них стереотипах, передающихся от поколения к поколению. Кроме того, подобные фразеологизмы формируют отношение носителей языка к называемому народу. Некоторые этностереотипы, заложенные во фразеологизмах, разумеется, могут терять свою актуальность по прошествии большого количества времени. Примером того, как фразеологизмы возникали благодаря определенным историческим условиям, может служить тот факт, что в русском языке образ внешнего врага долгое время ассоциировался с татарами в силу установления монголо-татарского ига: *незванный гость хуже татарина; не пожелаю и злому татарину*.

Во фразеологизмах могут отражаться также положительные стереотипы относительно культурных особенностей называемой этнической группы, например свойственные немцам аккуратность, педантичность: *у немца на все инструмент есть, немецкая точность*.

Кроме того некоторые фразеологизмы построены на сравнении своего народа с чужим, при этом собственный народ представляется в лучшем свете. Например: *что русскому хорошо, то немцу смерть*. [9]

В русском языке были выявлены следующие разговорные выражения, которые нередко употребляются русскими к своему собеседнику, и базируются на сравнении с

представителями других этносов, например: *Ну, ты и турок! Прямо как цыган! Балаболишь как хохол.* Здесь также прослеживается негативная коннотация и заложен негативный стереотип об этносе, который служит для объяснения поведения человека в определенных ситуациях, которое вызывает у говорящего непонимание либо отрицательную реакцию. [10]

Итак, всем народам присуща абсолютно уникальная этническая картина мира, уникальное этническое самосознание. Именно различия в сознании представителей разных этнических групп играют значительную роль в формировании стереотипов о других этносах в сознании носителей языка, что кроме всего прочего отражается в языке, в том числе: в появлении эмоционально маркированных этнонимов и фразеологизмов, связанных с различными этническими группами. Это происходит по причине того, что различия в быту, жизненном укладе, вкусах, традициях, менталитете часто порождают непонимание и неодобрение между этносами, что неизбежно выражается в появлении отрицательно маркированных языковых единиц.

Этнонимы, а также содержащие их фразеологизмы, представляют собой крайне важный пласт языковых единиц для изучения, так как в коллективном сознании массового носителя языка и культуры они актуализируют целостную систему оценочных стереотипов, моделей типичных действий. Именно, этнонимическая лексика и фразеология задают стереотипизированные представления людей о других народах и различных явлениях, которые, так или иначе, связаны с историческим развитием этнокультурного сообщества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голубовская, Е. А. Особенности отражения этнических стереотипов в лексическом составе английского языка [Текст] / Е. А. Голубовская // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. №4(104). С.124-130.
2. Баженова, Е. В. Этнические стереотипы населения [Текст] / Е. В. Баженова // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 12
3. Виноградов, В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. - М., 1977. – 312 с.
4. Пчелко-Толстова, Е. А. К вопросу о способах выражения этнических предубеждений средствами немецкого языка [Текст] / Е. А. Пчелко-Толстова // Коммуникация в современном поликультурном мире: национально-культурная специфика построения дискурса. – Москва: Российское представительство издательства Пирсон Эдьюкейшн Лимитед, 2016. – С. 120-130.
5. Кеняйкина, Е. А. Этнонимы как отражение этнических стереотипов в немецком языке (на примере фразеологизмов) [Текст] / Е. А. Кеняйкина, М. В. Лукичева // Материалы восьмой международной студенческой научно-практической конференции, г. Екатеринбург, 12 апреля 2016 г./ Уральский государственный педагогический университет; [сост. М. В. Лукичева [и др.]. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. – С. 86-89.
6. de.academic.ru [Электронный ресурс]. – URL: https://universal_lexikon.academic.ru/232551
7. Девкин, В. Немецко-русский словарь разговорной лексики [Текст] / В. Девкин // М.: Русский язык, 1996. 768 с.
8. Кубединова, Л. Ш. Английские фразеологические единицы с компонентом-этнонимом (семантический аспект) [Текст] / Л. Ш. Кубединова, М. А. Алексенко // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2018 г. – С. 503-507.
9. Авагян, К. К. Концепт "враг" во фразеологизмах русского и сербского языков [Текст] / К. К. Авагян // Рациональное и эмоциональное в русском языке. – М.: Московский государственный областной университет. – 2014. – С. 7-10.
10. Аверченко, В. И. Этнокультурная обусловленность семантики фразеологизмов с этнонимами [Текст] / В. И. Аверченко // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире. – Минск: Белорусский государственный университет. – 2018. – С. 18-25

ETHNIC STEREOTYPES IN PHRASEOLOGISMS CONTAINING ETHNONYMS

Annotation. This article examines examples of phraseological units containing ethnonyms from the German, English and Russian languages. The main task of the article is semantic analysis of selected phraseological units

in order to determine their motivational basis, namely the stereotype embedded in them, since it is the formation of certain stereotypes in the mass consciousness of native speakers that generates such lexical units.

Keywords: autostereotype, heterostereotype, ethnonym, phraseology, stereotype

Bolyak D. A.

Scientific adviser: Basirov. S. R. DLitt., professor

Donetsk National University

E-mail: bolyak_darya@mail.ru

УДК 811.1/8

ИГРА СЛОВ В ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ НА АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Борюшова И. Ю.

*Научный руководитель: Удинская А. Г. к. филол. н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию игры слов в стихотворениях для детей на английском и русском языках. В работе рассматривается игра слов как элемент целостной системы текстообразования с присущими им стилистическими функциями, особенностями и механизмами реализации. На обширном эмпирическом материале рассмотрены сходства и различия в функционировании этого стилистического средства в двух языках.

Ключевые слова: игра слов, многозначность, омонимы, семантико-звуковые явления, созвучие.

1. Стилистическому средству, известному как игра слов, посвящено большое количество различных работ, анализирующих и исследующих его разнообразные аспекты ввиду богатейшего потенциала этого приема. Особого внимания заслуживает исследование игры слов в поэзии, так как ее ритмическая и метрическая организованность, фонетическая насыщенность, лаконичность, музыкальность и образность обуславливают специфичность данного стилистического средства, которая определяется как особыми функциями, не присущими текстам других функциональных стилей, так и предпочтительными путями создания игры слов, что наряду с практически полным отсутствием сопоставительных исследований этого яркого приема на материале двух и более языков определяет *актуальность* данного исследования.

Цель данного исследования состоит в определении общего и различного в лингвистической природе и функциях каламбура в поэзии на английском и русском языках.

1.1. Художественный текст представляет собой целостную систему текстовых средств, которая отличается своей обоснованностью и последовательностью. В такой системе нет места для случайных элементов, так как каждый компонент играет свою роль в слаженном механизме текстообразования, что отмечает в своей работе Г. И. Богин: «В художественном тексте, о чем ни спроси – наткнешься на средство оптимизации рефлексии» [1]. Так, игра слов является одним из таких элементов текстообразования, использование которого предполагает целый ряд функций, который П. А. Колосова условно предлагает разделить на функции в системе содержания (жанрофиксирующая, имитационно-пародийная функции и функция речевой характеристики персонажей) и в системе смыслов (композиционная, метаязыковая функции и функция передачи психологических диспозиций и состояний персонажа) с целью определения общих черт в различных случаях использования данного стилистического приема [2, с. 147]. Помимо функций игры слов в системе смыслов художественного текста, можно также выделить развлекательную и экспрессивную функции, комизм, средство «смягчения» речи [3, с. 43], эффекты интеллектуального удовлетворения и эстетического

переживания [4, с. 28]. Стоит отметить, что в зависимости от жанра художественного стиля состав функций может варьироваться, например, если для детективного романа доминирующей функцией игры слов скорее всего окажется эффект интеллектуального удовлетворения, то для детской поэзии превалирующей выступает развлекательная функция, что объясняется прагматической установкой автора и ожиданиями реципиента.

1.2. Сущность приема игры слов состоит в коллизии или, напротив, во внезапной интеграции двух несовместимых значений в одной фонетической или в графической форме. Фундаментальными компонентами игры слов являются, во-первых, идентичное (вплоть до омонимии) или близкое звучание (в том числе и звуковая форма многозначного слова в его различных значениях) или структурное подобие (в случае с распадом устойчивого выражения), а во-вторых, – противоречие (вплоть до антонимии) двух значений обыгрываемых единиц, в чем и заключается семантико-звуковой принцип, положенный в основу игры слов. В силу своей многоаспектной природы, каламбур выделяется разнообразностью механизмов создания, среди которых наиболее значимыми являются обыгрывание многозначных слов, омонимов (включая полные омонимы, омофоны, омографы, омоформы и каламбурные рифмы) и смежных языковых и контекстуальных явлений (сюда входит игра созвучных слов, разрушение устойчивого выражения, контаминация и мнимая этимология) [5, с. 14].

1.3. Как отмечалось выше, особенности и стилистические функции игры слов напрямую зависят от типа художественной литературы, в которой используется данное стилистическое средство. Так, особым колоритом и богатством употребления игры слов обладают стихотворения для детей. Особенности жанра детской поэзии является небольшой объем, композиционная простота, музыкальный ритм и юмор, а также более ограниченный спектр функций игры, в который входят жанрофиксирующая, композиционная, метаязыковая функции и функция речевой характеристики персонажей.

2. Материалом данного исследования послужили сборники стихотворений американского поэта Шела Силверстейна *Falling Up* [6] и русского поэта Я. А. Козловского «Веселые приключения не только для развлечения» [76]. Эмпирический материал на английском языке составил 144 стихотворения, в которых реализовано 148 случаев игры слов, тогда как в русском языке в 120 стихотворениях выявлено 289 случаев игры слов.

2.1. Наибольшим количеством в английском языке представлена игра слов, основанная на семантико-звуковых явлениях (121 случай (81,8%)); в русском языке данный способ использован реже практически в два раза (127 случаев (43,9%)). Отличительной чертой каламбуров данной группы является то, что в английском языке доминирующим подвидом является контаминация (69 единиц, что составляет 46,6% от общего количества), в русском же языке данный подвид представлен единственным случаем (0,4%). Большим стилистическим потенциалом обладает употребление стилистических неологизмов в английском языке:

- (1) *This morning my old jack-in-the-box
Popped out – and wouldn't get back-in-the-box.
He cried, 'Hey, there's a tack-in-the-box.
And it's cutting me through and through.
There also is a crack-in-the-box.
And I never find a snack-in-the-box.
And sometimes I hear a quack-in-the-box.
'Cause a duck lives in here too'.*

В данном примере слово *jack-in-the-box* 'Джек в коробочке' (детская игрушка) послужило основой для создания авторских неологизмов *get back-in-the-box* 'возвращайся в коробочку', *tack-in-the-box* 'гвоздь в коробочке', *crack-in-the-box* 'трещина в коробочке', *snack-in-the-box* 'закуска в коробочке', *quack-in-the-box* 'кваканье в коробочке'.

В сборнике на русском языке есть подобный случай контаминации, при которой окказионализмы создаются при помощи пародирования структуры слова:

(2) Вдруг сказал лентяй-отшельник:

— Значит, вы *последельник*? —

И добавил, невесёлый: —

Понедельник — день тяжёлый!

Рассмеялся Понедельник:

— Вижу, вы большой бездельник!

В примере (2) игра слов основана на контаминации слов *после* и *неделя*, которые соединяются по принципу конструкции слова *понедельник*. Таким образом, анализируемый окказионализм обременен сразу двумя ассоциациями.

2.1.1. Игра созвучных слов, подвид игры слов, основанной на семантико-звуковых явлениях, оказалась менее частотной в английском языке (39 единиц (26,4%)), например:

(3) *I'm poison-tester-taster Tru.*

I'm here to taste your food for you,

'Cause you could die in half a minute

If there's one drop of poison in it.

В стихотворении (3) каламбур основан на явлении паронимии: *tester* /'tɛstə/ 'лицо, производящее проверку' – *taster* /'teɪstə/ 'слуга, который пробует блюда перед подачей'.

В русском языке игра созвучных слов представлена преобладающим количеством (119 единиц (41,2%)), например:

(4) *На букву «А» напал недуг,*

И встало «У» взамен подружки.

Прошу я лак —

Дают мне дук,

И чаики

Хрюкают, как

Чуики.

Там, где стоял

С водою бак,

Внезапно вырос

Бук.

В приведенном отрывке стихотворения игра слов основывается на созвучии слов *лак* – *лук*, *чаики* – *чуики*, *бак* – *бук*.

2.1.2. Разрушение устойчивого выражения в стихотворениях представлено лишь несколькими случаями в двух языках, при этом в большей степени в английском языке (13 случаев (8,8%)) и в меньшей степени в русском (5 случаев (1,7%)). Стоит отметить, что в отличие от игры слов, представленной в других стилях, где разрушение устойчивого выражения выделяется разнообразием частных случаев, в стихотворениях в основном реализуется «буквализация» фразеологических единиц, например:

(5) *Someone put their baby brother*

Under this basket --

The question is exactly why,

But I'm not going to ask it.

But someone, I ain't sayin' who,

Has got a guilty face,

Ashamed for lettin' such a lovely brother

Go to waste.

В примере (5) происходит «буквализация» фразеологической единицы *go to waste*, значение которой – «пропадать зря», а буквальный перевод 'идти в отходы'.

(6) *Волк, чащобойю кружа,*

Повстречал в обед Ежа.

И сказал:

— Опять, сосед,

Ты с иглочки одет.

В примере (6) прослеживается тот же механизм реализации игры слов, что и в стихотворении на английском языке, а именно – «буквализация» фразеологической единицы *с иглочки одет* со значением «одетый в только что сшитое, во всё новое и нарядное». Так как речь идет о еже, становится понятно, что фразеологизм употреблен в буквальном значении.

2.1.3. Игра слов, основанная при помощи мнимой этимологии, оказалась лакуной в исследуемом материале на английском языке в отличие от материала на русском языке, в котором каламбуры данного подвида представлены единичными случаями (2 случая (0,7%)).

2.2. Обыгрывание многозначных слов в силу лексических особенностей английского языка является достаточно частотным способом в художественных текстах (20 случаев (13,5%)), например:

(7) *I went to the cobbler. "Aha," says he,*

"You need new soles and heels."

So he took some tacks

And some thick new skin,

And quick as quick could be,

He stitched and he clipped

And he glued and he snipped,

And he shined 'em up for me.

But when he said, "Ten dollars, please,"

It almost knocked me flat.

"Ten dollars? Just for heels and soles?"

I could have bought new feet for that."

В данном стихотворении игра слов основывается на многозначности слов *soles* ('ступни', 'подшвы'), *heels* ('пятки', 'каблуки'), *skin* ('кожа' (как человека, так и животного)).

Отсутствие данного способа образования каламбуров в русском языке может объясняться предпочтением и индивидуальным стилем автора.

2.3. Обыгрывание омонимов в русском языке представлено наибольшим количеством (162 единицы (56,1%)), а в английском – наименьшим (7 единиц (4,7%)). Интересно отметить, что в исследованном материале на английском языке отсутствуют такие подвиды данного способа, как игра омографов, игра омоформ и калабурные рифмы, и представлена лишь игра омофонов и полных омонимов, например:

(8) *I only ate one drumstick*

At the picnic dance this summer,

Just one little drumstick –

They say I couldn't be dumber.

One tough and skinny drumstick,

Why was that such a bummer?

But everybody's mad at me,

Especially the drummer.

В данном стихотворении игра слов также основана на игре омонимов *drumstick* 'ножка (птицы)' и *drumstick* 'барабанная палочка'. В строке *I only ate one drumstick* 'Я только съел одну ножку (индейки)' актуализируется первое значение *drumstick* – 'ножка (птицы)', однако к концу стихотворения, где рассказывается, что на героя все были злы, особенно барабанщик (*But everybody's mad at me, Especially the drummer*), становится понятно, что герой съел не ножку птицы, а барабанную палочку.

В отличие от эмпирического материала на английском языке, в русском каламбурные рифмы занимают вторую позицию среди всех подвидов (67 случаев (23,2%)), а игра омоформ, соответственно, – третья (52 случая (18%)), например:

(9) *Молоко покрыла пеночка,*

Варится в котле овсянка.

За окном щебечет пеночка,

Подпекает ей овсянка.

В примере (9) обыгрываются пары омонимов *пеночка* (уменьшительно-ласкательное слово, производное от *пена*) – *пеночка* (разновидность птицы), *овсянка* (каша) – *овсянка* (разновидность птицы).

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Несмотря на схожесть механизмов реализации игры слов в художественных текстах в двух языках, частота их использования разительно отличается. Данный факт может объясняться как особенностями жанра, так и индивидуальным выбором автора.

2. Наиболее частотным способом образования игры слов в английском языке является игра слов, основанная на семантико-звуковых явлениях, а в русском – игра омонимов. Превалирующим подвидом в английском языке представлена контаминация, в русском – игра созвучных слов. Лакунами в исследуемом материале на английском языке оказалась мнимая этимология, игра омографов, омоформ и каламбурные рифмы, а для русского – игра многозначных слов.

3. Для детской литературы доминирующей стилистической функцией реализации каламбуров является не активизирование фоновых знаний читателя и, как следствие, получение им интеллектуального удовлетворения, а развлекательная функция, так как для указанного жанра характерна установка на интересы и интеллектуальные потребности детей, соответствие их мироощущению и критерию своеобразного детского языка. Данный факт подтверждается непопулярностью использования в детских стихотворениях на английском и русском языках распада устойчивого выражения, для которого необходимо наличие определенных фоновых знаний.

4. Перспективой дальнейшего исследования может стать изучение стилистических функций каламбура на более обширном материале, а также рассмотрение особенностей перевода каламбура.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богин Г. И. Обретение способности понимать: введение в филологическую герменевтику. – URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=849 (дата обращения: 13.03.2019).
2. Колосова П. А. Функции игры слов в системе смыслов художественного текста // Вестник ТвГУ. Серия "Филология". – 2015. – №2. – С. 147-152.
3. Коновалова Ю. О. Языковая игра в современной русской разговорной речи: монография. – Владивосток: ВГУЭС, 2008. – 196 с.
4. Koestler A. The Act of Creation. – L.: Hutchinson, 1964. – 751 p.
5. Щербина А. А. Сущность и искусство словесной остроты (каламбура). – К.: Наука, 1958. – 68 с.
6. Silverstein S. Falling up. – New York City: HarperCollins. – 1996. – 177 p.
7. Козловский Я. А. Весёлые приключения — не только для развлечения. – М.: Детская литература, 1993. – 96 с.

PUNS IN CHILDREN'S POETRY IN ENGLISH AND RUSSIAN

Annotation. This article is devoted to the study of pun in poems for children in English and Russian. The paper considers pun as an element of an integral system of text formation with inherent specific functions, features and

mechanisms of realization. On the basis of extensive empirical material, the similarities and differences in the functioning of this stylistic device in the two languages have been distinguished and analyzed.

Key words: pun, polysemy, homonym, semantic and sound effects, harmony.

Boryshova I. Y.

Scientific adviser: Udinskaya A. G., candidate of Philological Sciences, associate professor

Donetsk National University

E-mail: borira1999@gmail.com

УДК 81'373[(811.111)+(811.112.2)+(811.161.1)]

НОМИНАЦИЯ СКОРОСТИ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И ПАРЕМИЙ)

Булукова М.А.

*Научный руководитель: Басыров Ш.Р., д.ф.н. профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье исследуются лингвокультурологические особенности номинации скорости на базе фразеологических и паремийных единиц английского, немецкого и русского языков. Описываются теоретические основы лингвокультурологических особенностей, выявляются наиболее продуктивные универсальные и национально-обусловленные образы.

Ключевые слова: лингвокультурология, скорость, фразеологизм, паремия.

1. Введение

Настоящая работа посвящена исследованию лингвокультурологических особенностей фразеологических (далее ФЕ) и паремийных единиц (далее ПЕ) в английском, немецком и русском языках, в семантике которых эксплицируется различная скорость, ср.:

(1) англ. *go at a crawl* <to move in a very slow way> ‘Идти, пресмыкаясь, двигаться медленно, еле передвигаться, «ползти»’;

(2) англ. *the Devil take the hindmost* <those who lag behind will receive no aid> ‘букв. дьявол забирает отстающих; на отложенное дело снег падает’;

(3) нем. *wie die Feuerwehr fahren* <sehr schnell> ‘Очень быстро; нестись как на пожар’;

(4) нем. *hitzig ist nicht witzig* <Hektik bringt nichts> ‘Поспешишь – людей насмешишь’;

(5) русск. *топтаться как индюк* ‘о медленном и нерасторопном человеке’;

(6) русск. *скорый поспех — людям на смех* ‘Не стоит торопиться, выполняя какую-либо работу’.

Данное исследование направлено на определение общих и отличительных черт во фразеологической и паремийной репрезентации скорости в английской, немецкой и русской языковых картинах мира.

Актуальность темы обуславливается тем, что фразеологизмы и паремии, в семантике которых эксплицируется скорость, вызывают особый интерес для сопоставительного исследования, так как являются средством репрезентации национальных представлений о скорости. **Объектом** исследования являются фразеологизмы и паремии в английском, немецком и русском языках, в значении которых эксплицируется семантика скорости, а **предметом** – их лингвокультурологические особенности. **Цель** настоящего исследования состоит в установлении и описании особенностей репрезентации скорости во фразеологических и паремийных картинах мира в сопоставляемых языках, а также выявлении в них сходных и отличительных черт.

Материалом исследования послужили ФЕ и ПЕ, извлеченные из «Большого словаря русских пословиц» под ред. В.М. Мокиенко[1], «Большого англо-русского фразеологического словаря» под ред. А.В. Кунина[2] и «Немецко-русского фразеологического словаря» под ред. Л.Э. Бинович[3]. Общий объем выборки составляет 530 ед., из них в английском языке – 116 ФЕ и 56 ПЕ, в немецком языке – 97 ФЕ и 47 ПЕ, в русском – 132 ФЕ и 82 ПЕ.

2. Теоретические основы изучения лингвокультурологических особенностей ФЕ и ПЕ

В качестве рабочего определения понятию «культура» в статье, вслед за В.Н. Телией признается следующая дефиниция: «Культура – результат и одновременно бесконечный процесс самопознания и самоосознания человеком духовно-личностного или национального бытия»[4]. Результатом подобного самоосознания являются памятники архитектуры и изобразительного искусства, народные танцы, особые предметы быта, однако наибольшее отражение культура разных народов находит в письменных источниках. Со сменой научной парадигмы со структуралистской на антропоцентрическую связь культуры и языка начинается рассматриваться в рамках отдельной науки – лингвокультурологии. Е.И. Зиновьева даёт ей следующее определение: «Лингвокультурология – теоретическая филологическая наука, исследующая различные способы представления знаний о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней, речевой деятельности, речевого поведения, дискурса»[5]. Целью данной науки является полное раскрытие значения исследуемых единиц, возможных коннотаций и возникающих ассоциаций, посредством которых выражается сознание носителей языка.

Категория скорости является одной из важных характеристик деятельности человека, её языковое воплощение носит оценочный, часто национально-ориентированный характер. В лингвистике скорость определяется, с одной стороны, как параметр оценки человеческой деятельности, а с другой, как абстрактная темпоральная категория. Одним из таких параметров является склонность человека к совершению тех или иных действий быстро или медленно. Абстрактное понятие данной категории находит своё отражение в определенных конкретных предметах и явлениях, ассоциирующихся со скоростью.

Ассоциативный ряд напрямую зависит от системы ценностей и установок, сложившихся в определенном обществе, имеет ценностно-установочный характер. Следовательно, оптимальными языковыми единицами, описывающими внутренние элементы сознания, являются также паремии и фразеологизмы, так как они создают в речи оценочное суждение с ценностным содержанием [6]. В них также отражается различная национально-маркированная информация: фауна и флора, исторические события и лица, мифологические персонажи, образы фольклора и художественной литературы, искусство, предметы быта и т.п.

Перед непосредственным сопоставлением фрагментов пословичных и фразеологических картин мира, необходимо кратко рассмотреть основные источники формирования фондов устойчивых выражений в английском, немецком и русском языках. Данные источники напрямую влияют на концептуальные характеристики изучаемых единиц и существование параллельных образов.

В доиндустриальной Европе пословицы и фразеологизмы создаются преимущественно в языковой среде рабочего класса, поэтому исконно английские и немецкие ПЕ и ФЕ возникли в крестьянской и бюргерской среде [7]. Также на формирование фонда повлияли заимствования из латыни, Библия и литературные произведения национальных писателей. В русском языке на развитие фонда паремий и фразеологизмов повлияли, в основном, крестьяне, следовательно, большая часть устойчивых выражений восходит к народно-разговорной речи. С принятием христианства

в бытовом обиходе появились переводные греческие книги, содержащие высказывания античных мудрецов, которые также пополнили фонд устойчивых выражений. По данным И.М. Снегирева в пословичном корпусе русского языка присутствуют переводные пословицы, заимствованные из западноевропейских языков [8].

3. Семантическое пространство скорости в английской, немецкой и русской фразеологии и паремии

3.1. Общее семантическое пространство во фразеологической и паремийной картинах в сопоставляемых языках

К наиболее многочисленной группе, отличающейся общим концептуальным фондом, относятся ФЕ и ПЕ, в семантике которых высокая или низкая скорость эксплицируется на основе соматизмов, ср.:

(7) англ. *drag feet or heels* <do something slowly because you do not want to do it> ‘Делать что-то медленно, из-за нежелания выполнять работу (букв. тянуть ноги или пятки)’;

(8) нем. *flinke Beine haben* <*schnell laufen können*> ‘Уметь быстро бегать (букв. иметь ловкие ноги)’;

(9) русск. *одна нога здесь, другая там* <Очень быстро бежать>.

Данная группа ФЕ и ПЕ отличается нейтральной эмоциональной окраской и носит разговорный характер.

Следующей репрезентативной группой ФЕ и ПЕ в сопоставляемых языках является зоонимная группа, в которой основным образом для передачи высокой или низкой скорости является образ животных, ср.:

(10) англ. *slow as molasses* <Exceptionally slow or sluggish; not fast at all> ‘Медленно, как улитка, очень медленно’;

(11) нем. *im Schneckentempo* <*sehr langsam*> ‘Очень медленно; со скоростью улитки’;

(12) русск. *бежать как угорелая кошка* <О быстром, стремительном, поспешном беге, движении>.

Во фразеологическом и паремийном фондах английского, немецкого и русского языков в качестве выражения высокой скорости также используются образы природы, ср.:

(13) англ. *quick as lightning* <Incredibly quickly or speedily> ‘Очень быстро или на большой скорости; быстро как молния’;

(14) нем. *wie der Wind* <*sehr schnell*> ‘Очень быстро; быстро как ветер’;

(15) русск. *слетать ветерком* ‘Быстро сбегать куда-л., за чём-л.’.

В пословичном фонде английского, немецкого и русского языков скорость чаще всего ассоциируется с ритмом жизни и скоростью выполнения определенной работы. Инвариантной когнитивной для большинства входящих в эту группу русских пословиц является пословица «Поспешишь – людей насмешишь», в английском и немецком языке чрезмерная поспешность также имеет, в основном, негативную коннотацию:

(16) англ. *haste makes waste* <rushing into a decision may cause mistakes that waste more time than would have been taken by proceeding more carefully.> ‘Поспешное принятие решений может повлечь за собой ошибки и привести к большей трате времени в сравнении с временем, потраченным на обдумывание решения: поспешишь – людей насмешишь’;

(17) нем. *Geschwind sein heißt nicht eilen* <etwas, was man tut, sollte man zügig, aber nicht zu schnell tun, damit es gut wird> ‘Быстрота нужна, а поспешность вредна’.

В отдельную группу пословичного фонда, в которой ПЕ также отображают ненужную спешку, входят пословицы, предостерегающие не делать поспешных выводов. Центральным образом данных изречений является «шкура неубитого животного», которую говорящий уже намерен поделить или предостерегает слушателя от её преждевременной дележки, ср.:

(18) англ. *never fry a fish till it's caught* <one should not rush with conclusions> ‘букв. не жарь рыбу, пока не поймал её: не спеши с выводами’;

(19) нем. *die Hühnlein verkaufen, noch ehe die Eier gelegt sind* <man sollte sich nicht zu beeilen, sich zu freuen> ‘букв. покупать утят до того, как утка высидит яйца; спешить с выводами’;

(20) русск. *делить шкуру неубитого медведя* ‘Поспешить с выводами’.

3.2. Национально-обусловленное семантическое пространство в пословично-фразеологических картинах мира

Чрезмерная медлительность имеет ярко-выраженную негативную эмоциональную окраску в анализируемом языковом материале русского языка, в то время как в английском и немецком языке данная группа не является репрезентативной. В пословицах используются образы с национальной окраской, которая выражается в структуре ПЕ русского языка при помощи различных бытовых реалий, ср.:

(23) русск. *нечего торопиться — не каша варится* ‘Лишняя спешка ни к чему’;

(24) русск. *пока едет до овина — дня половина, пока едет до гумна ужинать пора* ‘О человеке, делающем всё слишком медленно’.

(25) русск. *сидит надувается, по три дня в лапти обувается* ‘О человеке, делающем всё слишком медленно’.

В составе данной группы также встречаются пословицы, описывающие медлительного человека, который называется именем собственным:

(26) русск. *Арсенья ждать до воскресенья* ‘О медлительном человеке’;

(27) русск. *Едет Емеля, а ждать его неделю* ‘О медлительном человеке’.

В английском и немецком языках единично представлены пословицы, в составе которых появляются имена собственные, которые, однако, они напротив передают высокую скорость, быстрого и подвижного человека, ср.:

(28) англ. *before one can say Jack Robinson* <very quickly> ‘(букв. быстрее, чем кто-то успеет сказать «Джек Робинсон») т.е. и глазом не моргнув’;

(29) нем. *er ist Hans Dampf in allen Gassen* <als Hansdampf in allen Gassen wird umgangssprachlich ein aktiver, vielseitiger und hurtiger Mensch bezeichnet > ‘букв. он – Ханс Дампф на всех переулках: наш пострел везде поспел (о человеке ловком и проворном)’.

В английском языке национально-обусловленными являются ПЕ и ФЕ, связанные с мореходством, ср.:

(30) англ. *shorten sail* <to reduce the extent of sail> ‘Букв. укоротить плавание; замедлить ход, идти медленнее’;

(31) англ. *time and tide wait for no man* <delaying a decision will not prevent events from taking place> ‘букв. время и прилив никого не ждут: если медлить с принятием решения, то можно упустить возможность’.

Уникальной для немецкого пословичного фонда являются ПЕ, в первой части которых медленное выполнение чего-либо поощряется при раздаче советов, совершении неблагонамеренных дел, а во второй части изречения поощряется выполнение личных и добрых дел, ср.:

(32) нем. *sei eine Schnecke im Raten, ein Vogel im Taten* ‘букв. советуя – ползи улиткой, а делая – лети птицей’.

(33) нем. *zur Rache sei eine Schnecke, zur Wohltat ein Vögel* ‘(Букв. в мести будь улиткой, а в хороших делах – птицей) т.е. спеша творить добро’.

В английском и русском пословичном фондах поощряется размеренное выполнение действий, без особой спешки или промедления, в то время как в немецком пословичном фонде медленное выполнение действий поощряется, если оно приносит хорошие результаты, ср.:

(34) нем. *was lange währt, wird gut* <wenn etwas lange dauert, führt es zu einem positiven Ergebnis> ‘Что медленно зреет, то дает хороший плод’.

4. Выводы

4.1. В языке скорость является часто субъективной характеристикой быстроты выполнения человеком определенного действия, и для её передачи привлекаются различные образы, как универсальные, так и национально-обусловленные.

4.2. Паремии и фразеологизмы имеют оценочную окраску, чаще всего они используются в разговорной речи, что позволяет им наиболее полно отражать национальные особенности, нашедшие своё отражение в языке.

4.3. Схожее историческое развитие англичан, немцев и русских обусловило сходство их паремийного и фразеологического фондов. К универсальным концептам, использующимся для передачи различной скорости, относятся различные части тела человека, различные животные, природные стихии.

4.4. К национально-обусловленным ПЕ и ФЕ относятся те, в состав которых входят реалии – имена собственные и предметы быта. Отличное восприятие ритма жизни также влияет на возникновение в сопоставляемых языках единичных изречений, входящих в пословичный или паремийный фонды лишь одного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц [Текст] В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина, Е.К. Николаева // М.: ОЛМА Медиа Групп, 2010. – 1026 с.
2. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь [Текст] А.В. Кунин // – М.: Русский язык, 1984. – 944 с.
3. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь [Текст] Л.Э. Бинович // М.: Аквариум, 1995. – 773 с.
4. Телия В.Н. Живодействующая связь языка и культуры. В кн.: материалы Международной научной конференции, посвященной юбилею доктора филологических наук профессора Вероники Николаевны Телии / науч. ред.: М. Л. Ковшова, Г. В. Токарев. – М.; Тула: Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2010.
5. Зиновьева Е.И. Лингвокультурология: от теории к практике [Текст: учеб. пособие] Е.И. Зиновьева // Спб., 2016. – 180 с.
6. Ковшова М.Л. Оценочность идиом и наивная этика паремий: лингвокультурологический аспект исследования [Текст] М.Л. Ковшова // Филология и культура №3. – М., 2013. – С. 79-83.
7. Obelkevich J. Proverbs and Social history [Текст] // J. Obelkevich. – New York: Garland, 1994. – pp. 211–252.
8. Снегирев И. М. Русские в своих пословицах [Текст] // И. М. Снегирев. – Новгород: 1997. – 327 с.

NOMINATION OF SPEED IN ENGLISH, GERMAN, AND RUSSIAN LANGUAGES (BASED ON CORRESPONDING PHRASEOLOGICAL UNITS, PROVERBS AND SAYINGS)

Annotation. The article examines the linguistic and cultural features of the phraseological units and sayings of the English, German and Russian languages, which are used to describe the different speed of actions. The theoretical foundations of linguocultural features are described; the most productive universal and nationally determined images are analyzed.

Key words: linguoculturology, speed, phraseological unit, saying.

Bulukova M. A.

Scientific adviser: Basyrov Sh. R., Doctor of Philology, Professor

Donetsk National University

E-mail: Mariya.senina@inbox.ru

УДК 81:17.022.1:811.112.2

ЯЗЫКОВАЯ ОБЪЕКТИВАЦИЯ ИМИДЖА КАНЦЛЕРА А. МЕРКЕЛЬ В НЕМЕЦКИХ СМИ

Ващенко В. В.

*Научный руководитель: Басыров Ш. Р., д. фил. н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье исследуется языковая объективация имиджа канцлера Германии Ангелы Меркель в дискурсе немецких массмедиа.

Ключевые слова: имидж, А. Меркель, политический дискурс, имиджевая роль.

1. Введение

Настоящая статья посвящена исследованию имиджа канцлера Германии Ангелы Меркель в немецких СМИ: структурный, прагматический и стилистический аспекты. Определению ключевого понятия «имидж»; уточнению основных понятий политического дискурса. А также выявлению основных средств, актуализирующих имидж А. Меркель.

Целью исследования является установление содержательной структуры имиджа канцлера Германии Ангелы Меркель.

2. Понятие имиджа и различные подходы к его освещению

Слово *имидж*: (от фр. или англ. *image*) означает **образ, облик** [1].

Само понятие имиджа политического лидера многогранное и разностороннее. Поэтому данный термин используется во многих науках: психологии, политологии, социологии и др. Для лучшего понимания и определения имиджа политического деятеля необходимо рассмотреть основные методологические подходы.

Первоначально термин имидж использовался в психологии. Отсюда определение этого термина связано с **психологическим подходом**. Следует добавить, что самого понятия «имидж политического лидера» ни в одном словаре по общей психологии нет, но можно найти другое, близкое по значению определение – «образ».

Так, Н. И. Конюхов берет за основу уже озвученные подходы, уточняя и дополняя их категориями логики и психологии: «Образ — форма отражения объекта, явления в сознании, субъективная картина мира, строящаяся в соответствии с пространственно-временными и причинно-следственными закономерностями и зависящая от системы значений, которыми оперирует субъект. На чувственной ступени познания основой возникновения образа являются ощущение, восприятие, представление; суждение, умозаключение. Возникший в сознании образ зависит от всех психических явлений — воли, эмоций, установок, мотивов и т. д.» [2, с. 59].

Социологический подход к определению «имиджа» отличается от психологического. Хотя, как и в общей психологии здесь не удастся встретить понятие «имидж», однако встречается термин «образ»: «1. Мысленный или вещественный конструкт, представляющий какой-либо объект. 2. Совокупность типичных видов (способов) жизнедеятельности индивида, социальной группы...» [3, с. 117].

2.1. Имидж политического деятеля. Имиджевые роли

В целом, имидж воспринимается окружающими как стереотип человека, что отражается в одном из определений имиджа политических деятелей: «эмоционально окрашенный психический образ-представление, имеющий характер стереотипа, наделяющий объект путем ассоциаций дополнительными ценностями (социальными, психологическими, эстетическими и т. д.), необязательно имеющими основания в

реальных свойствах самого объекта, но обладающими социальной значимостью для воспринимающих такой образ» [4, с. 85].

На таком понимании имиджа основано большинство политических имиджевых ролей, которые, в свою очередь, представляют собой воплощение стереотипного представления, сложившегося в массовом сознании благодаря средствам массовой информации.

Основной аксиомой работы для политиков является то, что избиратели не имеют непосредственного контакта с политиком, а регулируют на его образ, имидж, телевизионную картинку. Выбор избирателя относится, таким образом, к образу, а не к реальному человеку, поскольку у 99 % избирателей отсутствуют прямые контакты с кандидатом. Засчитывается не то, что есть на самом деле, а то, что видят на экране. Поэтому важно изменить не кандидата, а получаемое от него впечатление.

2.2. Понятие «политический дискурс» и его функции

В онтологии политического дискурса следует выделить проблему дифференциации политического дискурса от других типов дискурса (юридического, педагогического, военного и др.). Данному понятию посвящено большое количество исследовательских и научных работ, однако, общепринятого определения политического дискурса, к сожалению, не существует. Для лучшего понимания термина «политический дискурс», необходимо вначале внести ясность в определение термина «дискурс». К сожалению, в отечественной лингвистике также отсутствует его общепринятое определение, т. к. данный термин используется в ряде других гуманитарных наук. Поэтому, попытаемся обозначить основные характерные черты дискурса.

У политического дискурса выделяют следующие функции [5, с. 65-69]:

2.2.1. Когнитивная функция – это использование языка для концептуализации мира, создание личностной, а затем и групповой (партийной) политической картины мира. Язык неотделим от мышления, и организация мышления – это важнейшее назначение языка. В соответствии с представлениями современной когнитивной лингвистики язык не просто является средством для отражения действительности и передачи мыслей – в процессе речемыслительной деятельности человек создает свой образ мира, а его деятельность определяется сложившимися представлениями о мире.

2.2.2. Коммуникативная функция направлена на передачу информации, привязанной оказать воздействие на преобразование существующей в сознании адресата картины политического мира. Эта функция активно проявляется во всех сферах коммуникации. В политических текстах постоянно можно встретить информацию о тех или иных событиях в политической жизни общества.

2.2.3. Побудительная функция – это функция воздействия на адресата. Также ее называют апелятивной, вокативной, конативной, регулятивной, инструментальной. Ее задачей является мобилизация избирателей для проведения определенных акций. Она призвана эмоционально влиять на граждан, формировать в их сознании определенную политическую картину мира.

2.2.4. Эмотивная функция направлена на выражение авторских эмоций и возбуждение эмоций адресата. Создание необходимого эмоционального фона – это важный предварительный шаг для последующего переубеждения адресата и побуждения его к необходимым действиям. Политическая речь может вызвать растерянность, неуверенность и страх у политических оппонентов.

2.2.5. Метаязыковая функция служит для обеспечения смысла высказывания или слова. Например, в политических текстах нередко можно встретить фрагменты, в которых автор растолковывает читателю смысл каких-либо специальных понятий и терминов. Современная политическая речь отличается сложным сплетением признаков общеиспользуемой речи, особого жаргона, официально-деловой и научной речи, а потому не всегда в полной мере понятна обычным избирателям.

2.2.6. Фатическая функция служит для установления и поддержания контакта между коммуникантами. В этом случае сам факт межличностного общения может быть намного важнее, чем содержание самой беседы. Эта функция наиболее ярко о себе говорит в политической речи, как и в любой другой, важно, чтобы собеседник был настроен на принятие новой информации.

3. Языковой портрет канцлера А. Меркель в политическом дискурсе

Рассмотрим вначале отношение Ангелы Меркель к самой себе, ее высказывания о себе, ее самопрезентация.

(1) *"Ich bin nicht mehr so, wie ich war", sagt Angela Merkel.* '«Я больше не такая, как была», – говорит Ангела Меркель';

(2) *"Sie kennen mich" ist einer der Merkel-Sätze, mit dem sie schon im Wahlkampf 2013 für sich warb. Er bedeutet: Auf mich ist Verlass. Bei mir weiß man, woran man ist.* '«Вы знаете меня» – это одно из высказываний Меркель, с которыми она выступала в своей предвыборной кампании 2013 года, агитируя за себя. Это значит: ты можешь положиться на меня. Со мной ты знаешь, что надо делать';

(3) *Dennoch hat Angela Merkel einiges verändert, schon dadurch, dass sie in einer einst patriarchalischen Partei als Frau Karriere machte. Die Bezeichnung "Feministin" lehnt sie für sich bis heute ab. "Ich möchte mich nicht mit falschen Lorbeeren schmücken", erklärte sie in einem "Zeit"-Interview [6].* '«Тем не менее, Ангела Меркель кое-что изменила, хотя бы потому, что она сделала карьеру женщины в некогда патриархальной партии. Она все еще отвергает за собой образ «феминистки», говоря о себе. «Я не хочу украшать себя ложными лаврами», – сказала она в интервью для газеты «Zeit»';

Остановимся на **сильных сторонах** Ангелы Меркель как политика, социального и деятеля, и публичной личности. Для этого обратимся к ее сторонникам, посмотрим, как они характеризуют своего лидера.

(4) *Sie ist nicht arrogant, aber fühlt sich unangreifbar. Ihre Regierung habe viele Erfolge vorzuweisen, man werde alle anstehenden Probleme gut lösen, sagt sie. Zweifel, gar leise Kritik an ihrem Kurs wischt sie beiseite [7].* 'Она не высокомерна, но чувствует себя неуязвимой. Ее правительство многого достигло, мы разрешим все возникающие проблемы, говорит она. Даже слабую критику своего курса она сразу же отметаает';

(5) *Merkel bewährte sich als Konfliktmanagerin. Dass sie dann schon fast regelmäßig zur mächtigsten Frau der Welt gekürt wurde, überraschte kaum noch [8].* 'Меркель зарекомендовала себя как управляющая конфликтами. То, что она тогда регулярно признавалась самой могущественной женщиной в мире, не было удивительно';

(6) *«Merkel erhält Theodor-Herzl-Preis» Der Präsident des Jüdischen Weltkongresses (WJC), Ronald S. Lauder, hat Kanzlerin Angela Merkel als "Hüterin der Zivilisation" gewürdigt. In ihrer ganzen politischen Karriere habe sie sich moralische Integrität und menschliches Einfühlungsvermögen bewahrt. Der existenziellen Nöte jüdischer Menschen und des jüdischen Staates habe sich Merkel wirklich angenommen [9].* '«Меркель получает премию Теодора Герцля» Президент Всемирного еврейского конгресса (БЕК) Рональд С. Лаудер назвал канцлера Ангелу Меркель «Хранителем цивилизации». На протяжении всей своей политической карьеры она поддерживала моральную целостность и человеческое сочувствие. Меркель действительно подумала о элементарных потребностях еврейского народа и еврейского государства';

Рассмотрим **слабые стороны** Ангелы Меркель как политика, социального и деятеля, и публичной личности.

(7) *Die mit den Händen geformte Raute, das ist die Geste, die die meisten Menschen wohl nach wie vor mit Angela Merkel verbinden. Die Raute stand einmal für Merks Unerschütterlichkeit. Aber damit ist es 2019 vorbei. Heute geht es wieder um etwas Äußerliches der Kanzlerin: ihr Zittern bei öffentlichen Terminen. Ist Merkel krank?, fragen sich viele [8].* 'Ромб, сложенный руками, – это жест, который большинство людей до сих

пор ассоциирует с Ангелой Меркель. Ромб когда-то обозначал невозмутимость Меркель. Но на этом 2019 и закончился. Сегодня речь идет о чем-то внешнем для канцлера: о ее дрожании на публичных встречах. Меркель больна?, задаются вопросом многие’;

(8) *Merz sieht "mangelnde Führung" Merkels als Grund für Krise der CDU* [9]. ‘Мерц видит причину кризиса ХДС в «нехватке лидерства» Меркель’;

(9) *Kanzlerin Angela Merkel im Mittelpunkt der Kritik, die "politische Führung und klare Aussagen" vermissen lasse* [10]. ‘Канцлеру Ангеле Меркель в центре критики не хватает «политического руководства и четких заявлений»’.

4. Выводы

4.1. В результате анализа языкового материала смоделирован языковой портрет немецкого канцлера А. Меркель, включающие в себя следующие образы: **1) типичная немка** (на основе внешних особенностей :имеет среднестатистическую внешность и фигуру; прическа практична, держится весь день; личных качеств: скромность, практичность, бережливость, прагматичность, сдержанность; стиля одежды и аксессуаров: одевается обычно, не дорого, однообразно; одежда и обувь практичные), **2) экономная хозяйка** (для жителей ФРГ и других стран Евросоюза), **3) мать** (для кабинета министров ФРГ, для немецкой нации, для Европы, для беженцев), **4) защитница** (немецкой нации, европейской финансовой системы, целостности Евросоюза, экологии, беженцев из мусульманских стран), **5) специалист-универсал** («Хранителя цивилизации», защитницы климата, судьи, воспитательницы, самой могущественной женщины в мире, «уборщицы», создателя и девушки, спасительница, физик, почетный доктор и прагматичный юрист, техничка), **6) патриот, мачеха** (Европы) и **7) Железная леди**.

4.2. Когнитивная система Меркель ориентирована на **универсальные и групповые ценности**, вербальная система характеризуется четкостью, **институциональностью и имплицитностью**. Основной целью канцлера является **реализация власти внутри страны**.

3. Для сторонников Меркель предстает как **гарант**, регулирующий соблюдение прав и свобод; лидера, который поддерживал **моральную целостность и человеческое сочувствие**. В описании ее имиджа делается упор на **стойкость и взвешенность** любых решений канцлера.

4. Для противников Меркель характерно использование **эмоционально окрашенных лексем** и языковых конструкций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. — 4-е изд., М., 1997. — 944 с.
2. Конюхов Н. И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы [Текст]: учеб. пособие/ Н. И. Конюхов — М.: Макцентр, 1994. — с. 103.
3. Осипов Г. В. Энциклопедический социологический словарь / Г. В. Осипов – М.: Ин-т соц.-пол. исследований РАН, 1995. – с. 238.
4. Шашлов, М. Н. Политический имидж как актуальный предмет исследования / М. Н. Шашлов // Актуальные проблемы политологии: сборник научных работ студентов и аспирантов Российского университета дружбы народов / отв. ред. В. Д. Зотов. – М.: МАКС-Пресс, 2001. – с. 84-92.
5. Чудинов А. П. современная политическая коммуникация: учебное пособие [Текст]: учеб. пособие / А. П. Чудинов – Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2009, с. 292.
6. Deutsche Welle [Электронный ресурс] / Merkel und wie sie die Welt sieht – URL.: <https://www.dw.com/de/merkel-und-wie-sie-die-welt-sieht/a-51753601>
7. Spiegel Online [Электронный ресурс] / Die kohleske Kanzlerin – URL.: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/kommentar-zu-angela-merkels-auftritt-vor-der-bundespressekonferenz-a-856255.html>
8. Deutsche Welle [Электронный ресурс] / Kanzlerin Angela Merkel ist 65: Ein Blick zurück – URL.: <https://www.dw.com/de/kanzlerin-angela-merkel-ist-65-ein-blick-zurueck/a-49598175>

9. Deutsche Welle [Электронный ресурс] / Merkel erhält Theodor-Herzl-Preis – URL: <https://www.dw.com/de/merkel-erhaelt-theodor-herzl-preis/a-51027831>

10. Spiegel Thema [Электронный ресурс] – URL: <https://www.spiegel.de/nachrichtenarchiv/artikel-29.08.2012.html>

LINGUISTIC OBJECTIFICATION OF CHANCELLOR MERKEL'S IMAGE IN GERMAN MEDIA: STRUCTURAL, PRAGMATIC AND STYLISTIC ASPECTS

Annotation. The subject of this research is the linguistic objectification of the image of the German Chancellor Angela Merkel in the discourse of the German mass media. The following methods and approaches are used as a methodological basis for the study: continuous sampling method, classification method, discourse analysis, comparative analysis, semantic analysis, contextual analysis, methods of metaphor description, contextual interpretation method and conceptual analysis.

Keywords: image, A. Merkel, political discourse, image role.

Vashchenko V. V.

Scientific adviser: Basyrov. S. R., Dr. of Philology, professor

Donetsk National University

E-mail: v.vashchenko0312@gmail.com

УДК 331.5-053.6

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ГЛАГОЛЫ ПОЗИЦИОННОГО ПОЛОЖЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Веретюк М.А.

*Научный руководитель: Басыров Ш.Р., д-р филол. наук, профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе рассматриваются рефлексивные глаголы пространственного положения немецкого и русского языков. Выявлены общие и отличительные черты в семантике у рефлексивных глаголов пространственного положения немецкого и русского языков.

Ключевые слова: рефлексивные глаголы, глаголы пространственного положения, немецкие глаголы, русские глаголы.

Предлагаемая работа посвящена сопоставительному исследованию рефлексивных глаголов пространственного положения (далее: РГПП) немецкого и русского языков, ср.:

(1) рус. *ложиться, садиться/сажаться, вешаться, становиться*; нем. *sich legen* ‘ложиться’, *sich setzen* ‘садиться’, *sich hängen* ‘вешаться’, *sich stellen* ‘становиться’.

Актуальность избранной темы обусловлена:

– значимостью семантики РГПП в немецком и русском языках, которые не нашли должного освещения в лингвистике;

– отсутствием в современной лингвистике научных работ, посвященных системному изучению РГПП в немецком и русском языках.

Цель данного исследования состоит в выявлении общих и отличительных черт в семантике у РГПП немецкого и русского языков.

Материалом исследования послужили названные РГПП немецкого и русского языков и примеры их употребления, полученные из толковых словарей немецкого [3] и русского языков [2].

Пространство – одна из философских, психологических и лингвистических категорий, которая по-прежнему остается в центре внимания многих исследований. Большую роль при

восприятии и выражении категории пространства играют принципы способа восприятия мира.

Различные виды пространства находят своё выражение в различных формах в языке, который располагает средствами выражения пространственной ориентации. Особенно ярко идея пространственной ориентации обнаруживается в семантике рефлексивных глаголов позиционного положения в русском и немецком языках (рус. *ложиться, садиться/сажаться, вешаться, становиться*; нем. *sich legen* ‘ложиться’, *sich setzen* ‘садиться’, *sich hängen* ‘вешаться’, *sich stellen* ‘становиться’). Семантически данные глаголы объединяет понятие «нахождение (предмета) в определенном пространственном положении».

1. Анализируемые немецкие и русские РГПП образуются в целом одинаковым образом, т.е. путём одновременного присоединения к производящим глаголам частицы -ся.

По мнению лингвистов, у русских РГПП частица -ся выполняет словообразовательную функцию, т. е. в большей или меньшей степени изменяет значение производящей основы. ср.:

(2) рус. *садить* → *садиться*, аналогично: *setzen* → *sich setzen*, рус. *вешать* → *вешаться*, аналогично: *hängen* → *sich hängen*, рус. *становить* → *становиться*, аналогично: нем. *stellen* → *sich stellen*, ср., однако: нем. *legen* ‘класть’ → *sich legen* ‘ложиться’, но: рус. *класть/положить* (например, ребенка в постель), но: *ложиться*. Русский каузативный нерефлексивный глагол *ложить* не употребляется в современном русском литературном языке. Отметим, что исторически русский постфикс -ся «произошел из отдельного слова путем сцепления с другими словами (ср. древнерусское: *и възъзоша деревляне, начаши ся мыти*)»

2. В семантическом плане немецкие и русские рефлексивные глаголы (далее РГ) относятся смысловому классу *автокаузативных* (*моторных*) рефлексивов, обозначающих автономное перемещение субъекта в пространстве в отличие от их нерефлексивных глаголов (НГ), субъект которых каузирует перемещение одушевленного или неодушевленного объекта в определенное место в пространстве [1, с. 22-23]. Добавим, что постфикс -ся и рефлексивное местоимение *sich* в структуре данных РГ употребляются метонимически, обозначая тело человека, иными словами, *садиться* означает «как бы садить свое тело куда-либо/на что-л.» аналогично: нем. *sich setzen*, *становиться* ≈ *становить свое тело* куда-л., аналогично: нем. *sich stellen* и т.п.

3. Немецкие и русские ГПП имеют пространственные и непространственные значения, которые количественно различным образом распределяются в семантическом потенциале данных языковых единиц.

В немецком языке наибольшее количество значений обнаруживает РГПП *sich stellen* ‘становиться’ (одно пространственное и восемь непространственных значений), напротив, в русском языке сходный ему РГПП *становиться* имеет 3 пространственных и 8 непространственных значений). Сравним соотношение пространственных и непространственных значений у остальных ГПП немецкого и русского языков, расположив их в порядке убывания:

нем. *sich legen* ‘ложиться’ (5 пространственных и 2 непространственных значений), рус. *ложиться* (5 пространственных и 4 непространственных значений);

нем. *sich setzen* ‘садиться’ (3 пространственных и 3 непространственных значений), рус. *садиться* (4 пространственных и 4 непространственных значений);

нем. *sich hängen* ‘вешаться’ (2 пространственных и 5 непространственных значений), рус. *вешаться* (1 пространственное и 1 непространственное значение).

Немецкие и русские рефлексивные глаголы пространственного положения являются многозначными.

4. Рассмотрим основные пространственные значения данных РГПП немецкого и русского языков.

4.1. Пространственное значение глагола *sich legen* ‘ложиться’ определяется в немецком словаре следующим образом: <*sich in eine waagerechte Lage bringen*> ‘принять горизонтальное положение’, например:

(3) *Tintin legt sich in den Schnee und fiept* ‘Тинтин ложится в снег и пищит’.

В примере (3) глагол *sich legen* ‘ложиться’ описывает ситуацию, в которой субъект (Tintin) принимает *горизонтальное положение на снегу*.

Сходное пространственное значение обнаруживает и русский ГПП *ложиться* : <принять лежачее положение>, например:

(4) *Zakryv okno, ona legla na krovat' i usnula.*

В приведенном примере (4) субъект (она) принимает горизонтальное положение в определённом месте пространства *кровать*.

4.2. Пространственная семантика немецкого РПП *sich stellen* ‘становиться’ описывается в немецком толковом словаре следующим образом: <*sich an einen bestimmten Platz, eine bestimmte Stelle begeben und dort für eine gewisse Zeit stehen bleiben*> ‘отправляться в определённое место и оставаться стоять там некоторое время’, например:

(5) *Wenn Sie unter Fluoreszenzlicht arbeiten, sollten Sie von Zeit zu Zeit eine Pause einlegen und sich an ein Fenster stellen oder ins Freie gehen, damit Sie etwas Tageslicht bekommen* ‘Во время работы при флуоресцентном освещении Вам следует время от времени делать перерыв и становиться у окна или выходить на улицу, чтобы получить немного дневного света.’

В примере (5) РГ *sich stellen* ‘становиться’ описывает ситуацию, в которой субъект (Sie) должен принять неподвижное *вертикальное положение* возле определённого объекта (*Fenster*).

Русский РГ *становиться* имеет следующее толкование: <принять вертикальное положение>, например:

(6) *Сам она стала около кресла и, заключая себя тоже в круг, прочла магические формулы, вызывающие нечистую силу.*

В примере (6) РГ *становиться* указывает на статичное вертикальное положение субъекта в пространстве (*около кресла*).

4.3. Пространственное значение немецкого РГ *sich setzen* ‘садиться’ в толковом словаре трактуется следующим образом: <[*sich irgendwohin begebend*] eine sitzende Stellung einnehmen> ‘[двигаясь куда-л.] занять сидячее положение’, например:

(7) *Er setzte sich auf einen Stuhl* ‘Он сел на стул’

В примере (3) РГ *sich setzen* ‘садиться’ описывает ситуацию, при которой субъект (Er) занимает *вертикально-горизонтальное положение* в пространстве (*на стул*).

Сходное толкование имеет и русский ГПП *садиться*: <принять сидячее положение>, например:

(8) *Дома Ремарк сел писать роман о безумной и трагической любви в Париже – всему миру он известен под названием «Триумфальная арка», а в его героях легко узнаваемы сам автор и его роковая любовь Марлен.*

Значением данного ГПП является ситуация, в которой субъект принимает *вертикально-горизонтальное положение* в пространстве *дома*.

4.4. Немецкий РГ *sich hängen* ‘вешаться’ имеет следующее словарное толкование: <*sich so an etwas festhalten, dass man daran zu hängen kommt*> ‘так крепко держаться за что-либо, что повиснуть на нем’, например:

(9) *Nein, das wäre nicht gegangen, dazu war ich ein zu braver Kerl; aber mich hängen, mich selbst aufhängen, das ist wahr, das hätte ich tun sollen* ‘Нет, до этого дело не дошло бы, для этого я был слишком честным юношей, но повеситься, самому повеситься, мне, правда, следовало бы это сделать’.

В примере (9) глагол *sich hängen* ‘вешаться’ описывает ситуацию, при которой субъект (*ich*) размышляет о самоубийстве через повешение, т.е. набросив на шею петлю веревки и затянув ее, принять висячее положение и лишиться себя таким образом жизни.

Сходное значение имеет и русский эквивалент *вешаться*: <лишать себя жизни, повесившись на затягивающейся петле>, например:

(10) *Затем он прямо отправился в конюшню и повесился там на перекладине.*

Итак, сопоставительный анализ немецких и русских ГППП обнаруживает сходные черты как в формальной структуре (наличие в их структуре рефлексивного элемента -ся/*sich*), так и в семантической (динамические действия субъекта, который может занимать в пространстве *горизонтальное, вертикальное, вертикально-горизонтальное, висячее положение (без опоры)*).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Князев Ю.П., Недялков В.П. Рефлексивные конструкции в славянских языках [Текст] Ю.П.Князев, В.П.Недялков// Рефлексивные глаголы в индоевропейских языках: сборник научных трудов. – Калинин: КГУ, 1985. – С.20-35
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. — 4-е изд., М., 1997. — 944 с.
3. Duden Deutsches Univesalwörterbuch. – Mannheim, Wien, Zürich. 1989. – 578 S.

REFLEXIVE POSITIONAL VERBS IN GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES

Annotation. This paper deals with the reflexive verbs of the spatial position of the German and Russian languages. The general and distinctive features in the semantics of the reflexive verbs of the spatial position of the German and Russian languages are revealed.

Key words: reflexive verbs, spatial position verbs, German verbs, Russian verbs.

Veretyuk M.A.

Scientific adviser: Basyrov Sh.R.

Dr. philol. Sci., Professor, Professor of the Department of German Philology

Donetsk National University

E-Mail: mariaveretyuk@yandex.ru

УДК 811:81'373.23

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНТРОПОНИМОВ В ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е. В. Гончарук

*Научный руководитель: Усова Н. В. д. филол. наук
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В настоящей статье исследуются личные имена собственные, их роль в системе языка, а также анализируются их функции, специфические особенности их образования и употребления, обусловленные национально-культурными и внутриязыковыми факторами. Исследование производится на материале немецкого языка.

Ключевые слова: оним, антропоним, имя собственное, ономастика, антропонимика.

Имена собственные являются важным компонентом лексической системы любого языка. Они занимают уникальное место в языковой картине мира, ведь индивидуализируют и называют людей, предметы и явления, которые их окружают.

Количественно они значительно превышают общие названия немецкого языка, поэтому их роль в жизни общества трудно переоценить. Имена собственные не только образуют отдельную систему, но и интегрированы в лексическую систему языка в целом, поэтому они неодинаково функционируют в разных языковых системах и соответствующих культурах.

Стоит отметить, что вопросом антропонимов немецкого языка занимались такие выдающиеся ученые, как Г. Франк, К. Грансвайт, Ф. Дебус, Х. Нойман, – которые сделали значительный вклад в изучение систем имен и фамилий, их этимологии. Исследователь Л. А. Артемова [Артемова 2008] в своих трудах описывала процессы становления, функционирования и развития собственных имен в немецком языке. В. Кани исследовал особенности построения неофициальных антропонимов в немецком языке [Kany 1992].

Как утверждает В. Никонов, антропонимика – особая наука, потому что она является одной из самых молодых дисциплин, но в то же время ее корни происходят из древних времен. Итак, антропонимика это раздел ономастики, который изучает собственные имена людей, закономерности их возникновения, функционирования, развития и распространения. Став собственным именем, слово будто начинает новую жизнь. В предыдущем виде оно может исчезнуть и не употребляться в языке, но антропоним даже имеет возможность перейти в другие языки, разорвав все связи со словом, от которого оно было создано. [Никонов 1988: 10].

Антропоним это не только слово, которое выделяет определенную личность из всех подобных ему. Это понятие гораздо шире, потому что оно несет в себе отражение особенностей предметов, а также отношение говорящего к окружающей его среде. Говоря об истории собственных имен, можно отметить, что она тесно связана с культурой, историей и идеологией того общества, где они употребляются.

Антропонимические исследования позволяют раскрыть суть социальных процессов, поскольку в имени отражаются социальная и культурная жизнь общества, сведения об отношениях людей, их этнической и религиозной принадлежности, социальном статусе, территориальном распространении, популярности, непопулярности и т.д.

Антропонимы объединяют человека с непосредственным его окружением и обществом в целом. Каждая личность живет среди людей, которые имеют свое имя, каждое из которых образует вокруг человека определенное национально-культурное пространство, единое для всего языкового коллектива, но индивидуальное для любого отдельного его представителя. Антропоним является средством идентификации человека, а также одним из средств адресатности как особой формы коммуникации. В разных сферах жизни (на работе, в семье, на отдыхе, на учебе) принимаются различные параллельные модели наименований, которые обуславливаются национально-культурной языковой мотивированностью поведения, принадлежностью лица к определенной группе, а также социальной ролью. Немецкие антропонимы играют очень важную роль в познании культуры и истории немецкоязычного общества.

Обращаясь непосредственно к функционированию собственных имён, отметим, что Г. Суит [Sweet 1900: 75] считал, что собственные имена, обозначая индивидов, выделяют их из класса и исключают других индивидов того же класса из обозначения. Собственные имена для него «абсолютные перманентные несдвигающиеся метки». К. Бюллер [Bühler 1934: 114], в свою очередь, понимает под функцией собственного имени то, что это индивидуализирующий знак.

В. Бланар [Blana: 1-70] понимает функции имён иначе. Занимаясь антропонимами, он выделяет в качестве одной из их функций идентификацию. Кроме того, он выделяет специальные антропонимические функции, такие как: указание на родство – в ряде случаев антропонимы позволяют отличать родственников от не родственников,

легализация человека в обществе, характеристика и указание на социальное положение – антропоним свидетельствует о принадлежности человека к определенному классу, определённой социальной группе.

Очевидно, функции антропонимов не исчерпываются перечисленными и при различном подходе к материалу на разных уровнях (языковом, речевом и специальном ономастическом) возможно выявление и других функций. Например, И. В. Бестужев-Лада на первое место ставит различительную функцию антропонима, считая, что она «отягчается» добавочными функциями: социальной, харизматической (защита от злых духов) и ритуальной. Он считает, что имя может указывать на происхождение, месторождение и род занятий [Бестужев-Лада 1968: 23].

Специальные ономастические функции собственных имён оказываются также экстралингвистическими, хотя они и осуществляются с помощью языковых средств (имён).

Функции личных имен собственных в социуме и реальной жизни в той или иной ситуации определяются «социальным заказом», то есть все функции собственных имен – социальные, потому что реализуются в социально-языковой ситуации. Одной из антропонимических функций, согласно Суперанской А. В. является социальная легализация личности. Такая функция может включать информацию о родственных отношениях, происхождении и положении в обществе. Ярким примером проявления такой функции является имя министра обороны германии *Karl-Theodor Maria Nikolaus Johann Jacob Philipp Franz Joseph Sylvester Buhl-Freiherr von und zu Guttenberg*.

Как считает А. Суперанская, эта функция экстралингвистична. Также экстралингвистичны и идеологическая, эмоциональная, харизматическая и ритуальная функции. [Суперанская 1973: 166-176]

По мнению Д. И. Ермоловича, имена собственные служат для особого индивидуального обозначения предмета безотносительно к описываемой ситуации и без обязательных уточняющих определений. Личные имена выполняют функцию индивидуализирующей номинации. Таким образом, становится возможным разграничение прямой и переносной номинативных функций. В прямой номинативной функции они служат для указания на тот предмет, которому оно присвоено. Переносная же номинативная функция характеризуется переносом наименования на другой предмет, в связи с чем, оно получает способность приписывать какие-то свойства ряду объектов. Важно отметить, что именам собственным в определённой степени присуща и классифицирующая номинация. Ведь они выделяют предмет из класса аналогичных предметов, значит, неявно заключают в себе указание на этот класс. [Ермолович 2001: 147].

Следовательно, собственные имена являются национальными знаками, то есть реализуют функцию этноязычного знака, указывающего на принадлежность носителей языка к определенному этносу. Учитывая этот факт, многие исследователи указывают на информативную функцию антропонимов.

Важно отметить, что в современной немецкоязычной культуре человек носит два обязательных типа именования: личное (Rufname) и фамильное (Familiennamen). Имя отчество (Vatersname) в немецкой среде отсутствует. Если личных имен несколько, в документах подчеркивается основное (Rufname), то есть то, которым пользуются. Второе имя мужчины может быть также женским в честь бабушки, тети и др. Одной из особенностей немецких имен является их слабая способность к демиинутивности по сравнению с русским языком. В немецком языке представлен небольшой набор аффиксов для создания ласкательных имен: *Hansi, Ingelein, Wolffi, Wölfchen*; (суффиксы *-i, -chen, -lein*). Следовательно, такой способ словообразования является непродуктивным и в немецком языке чаще используется специфический способ словообразования – словосложение.

Сокращенные варианты имен используются как в немецкой разговорной речи, так и в бытовом общении (*Alfred – Alf, Wolfgang – Wolf, Carola – Caro, Angelika – Angela – Geli, Christina – Tina, Barbara – Baffi*). Кроме этого, такие формы фиксируются и как официальные именованья. Так, как варианты существуют имена, образованные от одной основы: *Brigitte – Birgit, Bergit, Git, Gitta, Gitte, Birga, Berga; Joseph – Jupp, Sepp; Elisabeth – Else, Elsa, Betti, Lisa, Liese* и др. Часто имена различаются лишь написанием: *Gunter / Gunther, Joseph / Josef, Annett / Annette*. Однако распространенность гипокористических форм личных немецких имен по сравнению другими языками – довольно небольшая, поскольку их создание возможно не для всех имен. Нет сокращенных форм, например, для имен *Maria, Doris, Ines, Andras, Jana*.

Немецкие антропонимы также выступают основой для создания прозвищ и дразнилок. Например, от имени *Matthias* образуют прозвища *Mats, Spatz, Fratz, Fatz, Matter, Mattscheibe, Ilias* и др.

Что касается грамматических особенностей личных имен собственных, то они значительно обусловлены структурой конкретного языка, а потому степень формальной дифференцированности собственных и общих названий в разных языках может не совпадать. Известно, что одной из специфических черт существительных в немецком языке, является употребление существительного вместе со служебным словом-артиклем. Он является показателем рода, числа и падежа существительных, а также служит формальным средством выражения категории определенности и неопределенности. Употребление артикля перед именем собственным не всегда регулируется определенными правилами, даже наоборот - отсутствие артикля перед онимом считается нормой.

Отсутствие артикля перед антропонимом объясняется тем, что, независимо от контекста, антропоним называет конкретное лицо, а названное лицо является определенным и единственным в своем роде. Однако в некоторых случаях антропонимы сопровождаются определенным, а кое-где и неопределенным артиклем. Это происходит в следующих случаях.

1) Определенный артикль употребляется для уточнения рода, падежа или числа личного имени собственного.

2) Употребление антропонима с препозитивным атрибутом, выраженным прилагательным или существительным, сопровождается определенным артиклем: *die liebe Anna, der junge Heine*.

3) Антропонимы используются с определенным артиклем, если они исполняют роль общего названия.

4) Антропонимы сопровождаются определенным артиклем, если они употребляются в значении сравнения кого-либо с кем-либо: *Er war der Einstein unserer Zeit*. Употребление онима с определенным артиклем часто связано со стилем речи. В разговорном контексте антропонимы с выраженным артиклем, имеют оттенок фамильярности, иногда с негативным отношением к человеку о котором идет речь: *Hast du wohl die Suse erwartet?*

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что специфические особенности немецких антропонимов связаны, прежде всего, с устоявшимися традициями именования в этой культуре, а также со структурными особенностями языка, частью которого они являются. Немецкая антропонимическая система имеет особые черты, которые проявляются в ее структуре и функциональности.

В языке у имён собственных нет своих особых специфических функций. Их основная грамматическая функция – выражать в предложении подлежащее и дополнение, а основная лексическая функция – номинация. Эти функции присущи именам собственным, как и нарицательным, всегда, независимо от сферы употребления и от специфики ситуации. Идеологическая и эмоциональная нагрузка имени не

составляет особой функции. Указания на родство, социальное положение и происхождение служат скорее элементами информации имени, нежели его особыми функциями. Легализация в обществе – особая ономастическая функция. Она экстралингвистична, служит социальным целям, но базируется на предварительно отобранном языковом материале.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемова Л.А. Особенности функционирования антропонимов в немецких медийных текстах. – автореф. дисс. канд. филол. н.10.02.04. – Воронеж. – 2008. – 23 с.
2. Kany W. Inoffizielle Personennamen. Bildung, Bedeutung und Funktion. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1992. 365 S.
3. Никонов В. География фамилий // Наука. – 1988. – 352 с.
4. Sweet H. A new English grammar, logical and historical. - Volume 1: Introduction, Phonology, and Accidence. //Adamant Media Corporation. – 2014. – 536 p.
5. Bühler K. Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache (Deutsch) Taschenbuch – 1999. – 468 S.
6. Blamar V. Proper Names in the Light of Theoretical Onomastics [Электронный ресурс].– Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/226106288/> (дата обращения: 02.02.2021)
7. Бестужев-Лада И. В. Имя человеческое – его прошлое, настоящее и будущее // Наука и жизнь. – 1968. – №7. – С. 20-25.
8. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного // Наука. – 1973. – 367 с.
9. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур // Валент. – 2001. – 200 с.

THE FEATURES OF THE FUNCTIONING OF ANTHROPONYMS IN LINGUISTIC SPACE

Annotation. The paper is devoted to the study of proper names, their role in the linguistic system, as well as analyzing their functions and the specific features of their formation and usage, conditioned by the national-cultural and intralingual factors. The research is carried out on the material of German.

Key words: onym, anthroponym, proper name, onomastics, anthroponymy.

Goncharuk E. V.

Scientific adviser: Usova N.V. Ph.D.

Donetsk National University

E-mail: e.gontscharuk@mail.ru

УДК 811.133.1'42

ПРАГМАТИКА СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗСКИХ ИНСТРУКТИВНЫХ ТЕКСТОВ

Каченя А.И.

*Научный руководитель: Гапотченко Н.Е., к. филол. н, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе рассматриваются прагматические особенности современных французских текстов инструкций. Выявлены основные характеристики инструкции, её синтаксические и семантические особенности.

Ключевые слова: инструктивный текст, модальность текста, прагматика текста, семантика.

1. Введение.

В начале XXI века инструктивный текст становится объектом исследований многих лингвистов (Е.С. Кубрякова, П.П. Буркова, Э.С. Азнаурова, Ж. Боттеро, И.Б. Лобанов, Л.Н. Носова, М. Бракопс). Особый интерес к инструкции обусловлен

малоформатностью такого текста, в котором специфическим образом выражается побудительная семантика, устанавливаются коммуникативные отношения между адресатом и адресантом, направленные на передачу и последующую интерпретацию экспертной информации. К проблеме специфики отношений между адресантом и адресатом инструкции обращается Т.Ю. Чабан [1, с. 213]. Разные типы инструкций определяются через понятие малоформатного текста, концепта, речевого акта. Инструкцию рассматривают как жанр того или иного дискурса: кулинарного, фармацевтического, делового, технического и др. Между тем инструктивный текст – особое явление коммуникативного порядка с присущим ему набором характеристик.

Актуальность изучения инструктивного текста, который относится к малоформатному типу текста, связана с возрастающей скоростью информационного потока, а также с постоянно меняющимися общественно-политическими условиями жизни во всём мире. Инструкция предлагает целый набор стратегий, которые помогают решить конкретные социо-коммуникативные задачи.

Объектом данного исследования являются инструктивные тексты. В качестве **предмета** исследования рассматриваются прагматические особенности инструктивных текстов на французском языке.

Цель исследования состоит в том, чтобы определить основные аспекты прагматики современных французских инструктивных текстов. Осуществление поставленной цели предполагает решение следующих **задач**: представить прагматический аспект инструкции, описать факторы формирования инструктивного текста, проанализировать языковые средства, актуализированные в тексте инструкции, рассмотреть морфосинтаксические, семантические и прагматические особенности инструкции, а также определить какие модальности присущи данному типу текста.

Материалом исследования послужили инструктивные тексты на французском языке, отобранные из интернет-ресурсов, общим объемом 100 текстов.

2. Основная часть.

Инструкция представляется через смежные жанры (просьба, совет, учебный текст и т.п.) с общей побудительной семантикой. Она функционирует в определенной социально значимой ситуации, модель которой включает в себя участников, один из которых регулирует деятельность другого, тип и способ передачи информации. Сам текст, содержащий в себе экспертные знания, отражает экстралингвистические факторы, влияющие на его формирование.

Комплексный подход к описанию инструкции предполагает учет всех факторов, оказывающих влияние на формирование текста инструкции. Описание инструктивного текста в аспекте его алгоритмизации с позиции прагмалингвистики позволило выявить значимые характеристики инструкции: 1) прототипичность, которая зависит от вариативности проявления тех или иных дискурсивных значений и реализуется в конкретных текстах; 2) вариативность инструкции, обусловленная сочетанием компонентов коммуникативной ситуации, которые располагаются относительно друг друга по полювому принципу: наибольшее влияние оказывает предметная деятельность, являющаяся ядром поля, характеристики коммуникантов на ближней периферии; 3) информативность как доминирующее дискурсивное значение, связанное со значениями бенефактивности, прескриптивности, которые потенциально находят выражение в инструктивном тексте; 4) интертекстуальность, которая представлена в структуре текста эксплицитно и проявляется в смешении особенностей разных типов потребительских инструкций и наличии референциальных отсылок от одного фрагмента текста к другому; 5) емкость формальной репрезентации предполагает информативную насыщенность, связанную с субъективными представлениями адресанта о ситуации инструктирования, адресате и его потребностях в получении информации [2, с. 59].

Основываясь на том, что текст инструкции имеет четкую прагматическую направленность, при анализе языковых средств, актуализированных в тексте инструкции, необходимо прежде всего рассматривать те языковые средства, стратегии и тактики, использование которых осуществляет реализацию прагматической установки инструкции, то есть обеспечивает влияние на сознание адресата и побуждает к совершению действий, запланированных автором.

Таким образом, одной из главных составляющих прагматики инструкции являются коммуниканты, а выявление целей, мотивов и причин, по которым в определенных условиях коммуниканты выбирают конкретные языковые значения, позволяет определить характеристики коммуникантов и контекстуальную семантику их речевых инструктивных посылов. На важность интерпретации значения и смысла как «того дополнительного содержания, которое слово приобретает в процессе речевого общения», обращает внимание Э.С. Азнаурова [3, с. 110-115]. Описание сферы деятельности также является значимой составляющей ситуативной характеристики текста. Адресант стремится создать текст, который адекватно будет воспринят адресатом. В целом, различные компоненты прагматической структуры текста, в том числе отражаемая в речи действительность, субъективно-авторское начало, потенциал восприятия и другие присутствуют в инструктивном тексте комплексно.

Структура и языковое наполнение инжонктивной фразы является одним из аспектов прагматики инструктивного текста. Как показывает анализ инжонктивных фраз, исследованных французских инструктивных текстов, их структурные и языковые характеристики отличаются значительной вариативностью. Например, когда субъектом является второе лицо, инструкция чаще всего выражается с помощью императива, выражающего требование или приказ адресата, который представлен в 89% из всех исследуемых текстах: *aplatissez la pâte* (раскатайте тесто), *surveillez la cuisson* (следите за готовностью пищи); *pensez à appuyer sur la sonnette* (не забудьте нажать на звончок), *énoncez le membre et la couleur du rond* (объявите часть тела и цвет круга); *regardez la position de vos pieds* (посмотрите на положение Ваших ног), *gardez-vous dans le quartier voisin* (оставайтесь в соседнем районе) [4, 5]. Некоторые авторы инструктивных текстов употребляют сослагательное наклонение *le Subjonctif* для выражения личного отношения к отдельным пунктам предоставляемого алгоритма действий: *pour que l'on puisse replier* (чтобы можно было согнуть), *jusqu'à ce qu'ils soient bien dorés* (до тех пор, пока они не подрумянятся); *jusqu'à ce qu'une autre couleur sorte* (пока не появится другой цвет), *il est obligatoire que la case derrière soit libre* (обязательно, чтобы последняя клетка была свободна), *bien qu'il soit impossible de reculer au jeu* (хотя невозможно отступить в игре); *que ce soit votre première ou votre dixième visite* (будь то ваш первый или десятый визит), *afin que vous gardiez de magnifiques souvenirs* (чтобы Вы сохранили прекрасные воспоминания), *quel que soit le point de vue* (какой бы ни была точка зрения); *à ce qu'il n'y ait pas de contact avec la fiche ou le câble d'alimentation* (чтобы не было контакта с разъемом или кабелем), *jusqu'à ce qu'elle soit à fleur du support d'appui* (до тех пор, пока она не будет в точке опоры) [4, 5, 6, 7]. Данное наклонение было употреблено в 63% текстов. В письменных инструкциях на французском языке встречается также употребление инфинитива для указания действия, при этом предложения имеют нейтральный характер, присущий алгоритму (98% исследуемых текстов): *battre les œufs dans la neige* (взбить яйца в снег), *positionner sur une case pleine* (поставить на всю клетку), *commencer une partie de domino* (начать партию в домино), *se débarrasser de toutes ses cartes* (избавиться от всех своих карт) [4, 5].

Во французских инструктивных текстах можно также встретить следующие конструкции: иллокутивные глаголы, которые выражают запрет на какое-либо действие (13% текстов) – *Il est interdit d'utiliser les pièces de l'appareil de manière inappropriée* (Запрещается использовать детали устройства ненадлежащим образом). *Il*

est interdit d'occuper un secteur d'une autre couleur (Запрещается занимать сектор другого цвета); настоящее время *le Présent*, которое автор употребляет для того, чтобы подчеркнуть директивный характер своего высказывания (98% текстов) – *Vous versez le beurre fondu tout de suite!* (Вы сразу же наливаете растопленное масло!); простое будущее время *le Futur simple*, представляющее положительные перспективы адресата (44% текстов) – *Vous passerez un merveilleux moment au Grand Canyon National Park!* (Вы прекрасно проведете время в Национальном парке Гранд-Каньон!); модальные глаголы долженствования и власти, с помощью которых автор подчеркивает, что для того, чтобы добиться цели, необходимо следовать инструкции (37% текстов) – *Vous devez tourner à droite près de ce monument* (Вы должны повернуть направо возле этого памятника); перифраза «надо, чтобы» «*il faut que*», безличная конструкция, которая выражает факт, необходимый для указания предполагаемого автором результата проводимых операций (48% текстов) – *Il faut qu'il soit gonflé* (Нужно, чтобы он набух). *Il faut que tous les participants soient divisés en deux équipes* (Нужно, чтобы все участники были разделены на две команды) [4, 5, 6, 7].

В инфинитивной и императивной формах субъект присутствует имплицитно. Однако на морфосинтаксическом уровне можно отметить некоторое присутствие субъекта в окончании глаголов в императивной форме: *tournez à droite après l'église* (после церкви поверните направо), *accédez à l'Office de tourisme intercommunal à une borne wifi quickspot mise gracieusement à votre disposition* (получите доступ к бесплатному Wi-Fi через терминал быстрого доступа в международном бюро туризма), *découvrez les variantes du jeu des petits chevaux avec les petits chevaux en partie rapide et en équipe* (ознакомьтесь с вариантами игры в маленьких лошадках с лошадками в быстрой и командной играх), *n'utilisez l'appareil que dans un cadre domestique* (используйте прибор только в домашних условиях); тогда как в инфинитиве его место синтаксически пустое и эта словесная форма не содержит в себе морфологического присутствия субъекта: *distribuer toutes les cartes faces caches* (сдать все карты рубашкой вверх), *changer de couleur à n'importe quel moment* (изменить цвет в любой момент), *ajouter le sucre et le sel* (добавить сахар и соль), *prendre la US 89 en direction de Jacob Lake* (по трассе US 89 в сторону озера Джейкоб), *ne pas endommager les tubes du circuit frigorifique* (не повреждать трубки холодильного контура) [4, 5, 6, 7].

Однако можно найти утверждения в инфинитиве, где есть ссылка на второго человека, что указывает на то, что субъект существует, хотя и отсутствует эксплицитно: *humidifiez votre visage avec de l'eau tiède* (смочите лицо теплой водой), *pour gagner la partie il vous faut être le premier joueur* (чтобы выиграть игру, Вы должны быть первым игроком), *pour jouer au jeu il vous faut* (чтобы играть в игру Вам необходимо) [5].

На семантическом уровне инструкции присущи различные типы модальности, поскольку в ней говорится об отношении говорящего к пропозициональному содержанию высказывания [8, с. 14]. Для того, чтобы определить, какие модальности характерны для инструктивного текста, необходимо обратиться к классификации, предложенной Л. Госселином. Преимущество данной классификации в следующем: она является очень подробной и хорошо различает то, что относится к субъективности и объективности, с одной стороны, и то, что является идеологическим и институциональным, с другой стороны. Исследователь предлагает конституционные параметры модальности [9, с. 305]. Эти параметры делятся на три группы: концептуальные параметры, которые позволяют определить «модальное понятие» независимо от его создания в конкретном высказывании; функциональные параметры, которые «уточняют способ работы модального понятия высказывания» (синтаксический, логический и энонсиативный уровни); «метаметр», который указывает, каким образом вычислялись значения других параметров. Эти параметры позволяют видеть различия между модальностями. Таким образом, за основу взята

предложенная классификация, которая включает алетическую, эпистемическую, оценочную, аксиологическую и деонтическую модальности, а также модальность агрессии [9, с. 309].

Модальности соответствуют трем направлениям: реальность, субъективность и институциональность [9, с. 310]. Алетическая или логическая модальность, которая относится к реальному направлению, является для читателя показателем объективной истины, которая не зависит от суждения автора: *le four est préchauffé* (духовка нагрета), *le château de Lichtenberg a été construit au XIIIe siècle* (замок Лихтенберг был построен в XIII веке). На уровне модальностей, связанных с субъективностью, существует эпистемическая модальность, то есть субъективная истина, зависящая от ценностного суждения говорящего: *le vin de ce raisin est très doux* (вино из этого винограда очень сладкое); оценочная модальность, которая выражается в субъективных суждениях, связанных с желаниями или антипатиями: *faire du rafting sur la rivière serait très amusant* (заняться сплавом по реке было бы очень весело); модальность агрессии, которая проявляется в выражении желаний, решимости, пожеланий, а также иллюзорных поступков: *je veux que vous appréciez votre promenade* (я хочу, чтобы вы наслаждались прогулкой). На институциональном уровне существуют аксиологическая модальность, то есть суждения морального или идеологического характера, основанные на системах и субъективности: *la pâte est douce* (тесто мягкое); и деонтическая модальность, которая предписывает суждения или нормы, основанные на нормах поведения и выражающие обязательное, запрещенное, разрешенное, факультативное, запретительное, с воздействием на поведение субъекта: *respectez les règles d'utilisation de l'appareil* (соблюдайте правила использования устройства), *gardez l'appareil hors de la portée des enfants* (держите устройство в недоступном для детей месте) [9, с. 325-369].

Однако инструктивным текстам присуща прежде всего деонтическая модальность, так как они являются по существу предписывающими [9, с. 369]. Деонтическая модальность включает как нормы и суждения, основанные на идеологии, так и факультативные [10, с. 479-483]. Предписания по существу выражают инструкции. Опираясь на классификацию, приведенную выше, можно сделать вывод о том, что инструктивные тексты содержат в себе каждую из модальностей, которую предложил исследователь.

На прагматическом уровне лингвист сохраняет понятие языкового акта и иллокутивной силы для того, чтобы отличать их от понятия модальности [9, с. 18-21]. Язык является действием в том отношении, что он позволяет нам вкладывать смысл в конкретные алгоритмы, тем самым воздействуя на читателя и указывая ему на те или иные действия для достижения результата [11, с. 14]. Текст инструкции, как языковой акт, обладает модальностью, с помощью которой автор просит получателя выполнить действие. В данном случае этим получателем является читатель, которому докладчик дает необходимые указания для того, чтобы приготовить блюдо согласно рецепту, выполнить техническое обслуживание приборов, найти необходимое место при посещении какой-либо достопримечательности, понять правила игры и выиграть партию. Кроме того, этот акт имеет иллокутивную директивную силу.

Прагматическая важность контекста инструкции объясняется социальной обусловленностью, а иногда и жизненной необходимостью адресата действовать определенным способом в нужной ситуации. Адресат осознает, что ему были даны инструкции, которым он должен будет следовать для того, чтобы достичь желаемого результата, будь то блюдо, приготовленное согласно рецепту, выигрыш в игре, который был достигнут благодаря знанию правил, достопримечательность, до которой турист дошел по путеводителю, или правильная эксплуатация прибора согласно инструкции [9, с. 369]. Достижение прагматической установки инструкции возможно

лишь, если адресат выполняет то, что разрешено и не выполняет того, что запрещено текстом инструкции.

3. Выводы. В результате проведенного исследования было установлено, что прагматика современных французских инструктивных текстов – это сложное явление, для характеристики которого необходимо обратиться к научным исследованиям в области инструктивных текстов, прибегнуть к анализу максимального количества составляющих прагматики исследуемых инструктивных текстов. Комплексный подход к описанию инструкции позволил выявить значимые характеристики инструктивного текста: прототипичность, вариативность, информативность, интертекстуальность, емкость формальной репрезентации. При анализе языковых средств, актуализированных в тексте инструкции, необходимо рассматривать те языковые средства, которые обеспечивают влияние на сознание адресата и побуждают к совершению действий, запланированных автором.

Инструктивный текст включает в себя двух коммуникантов: автора, который управляет действиями адресата (читателя), а также передает ему экспертные знания и адресата текста.

Инжонктивная фраза инструктивного текста имеет ряд морфосинтаксических особенностей, которые использует автор текста для усиления влияния на читателя с целью достижения намеченной цели: императив (89%), сослагательное наклонение *le Subjonctif* (63%), инфинитив (98%); иллокутивные глаголы (13%), настоящее время *le Présent* (98%), простое будущее время *le Futur simple* (44%), модальные глаголы долженствования и власти (37%), перифраза «надо, чтобы» «*il faut que*» (48%). Следует отметить, что в императивной форме присутствует субъект, что выражается в окончании глаголов, в то время как в инфинитивной форме его место синтаксически пустое и эта словесная форма не содержит в себе морфологического присутствия субъекта.

На семантическом уровне тексту инструкции присущи различные типы модальности: алетическая, эпистемическая, оценочная, аксиологическая и деонтическая, а также модальность агрессии. Для инструктивных текстов более всего характерна деонтическая модальность, так как тесты этого типа по существу являются предписывающими.

Текст инструкции обладает модальностью, с помощью которой автор просит получателя выполнить действие. Получателем является читатель, которому автор дает необходимые указания для того, чтобы достичь намеченную цель. Значимую роль играет контекст ситуации, так как читатель осознает, что ему были даны инструкции, которым он должен будет следовать для того, чтобы добиться желаемого результата.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чабан Т.Ю. Инструкция // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник. М.: Флинта Наука, 2003.
2. Кондрашкина Е. Ю. Прагмалингвистические характеристики русскоязычного инструктивного дискурса. – Саранск. – 2018.
3. Азнаурова Э.С. Прагматика художественного слова. – Ташкент: Фан, 1988.
4. Cuisine actuelle vous aide à bien manger! – 2018 [Электронный ресурс] – URL. www.cuisineactuelle.fr/recettes/cake-aux-legumes-de-fin-d-ete-195789 (дата обращения: 05.01.2021)
5. Les règles de jeux. – 2021. – [Электронный ресурс]. – URL. www.regles-de-jeux.com (дата обращения: 10.01.2021)
6. Lehnertz C. Grand Canyon National Park Trip Planner (Guide touristique). – National Park Service. – 2020.
7. Mode d'emploi. Congélateur. – Liebherr. – 2020.
8. Le Querler N. Typologie des modalités. Caen : Presses universitaires de Caen. – 1996.
9. Gosselin L. Les modalités en français. La validation des représentations. Amsterdam: Rodopi. – 2010.
10. Han C.-H. Deontic Modality, Lexical Aspect and the Semantics of Imperatives. Linguistics in morning calm, 4. Seoul, Hanshin Publications. – 1999.

11. Bracops M. Introduction à la pragmatique : les théories fondatrices. Bruxelles: De Boeck. – 2005.

PRAGMATICS OF MODERN FRENCH INSTRUCTIONAL TEXTS

Annotation. This paper examines the pragmatic features of modern French texts of instructions. The main characteristics of the instruction, its syntactic and semantic features are revealed.

Keywords: instructional text, text modality, text pragmatics, semantics.

Kachenia A.I.

Scientific adviser: Gapotchenko N.E., Ph. D. in Philology, associate professor

Donetsk National University

E-mail: anastasiakachenya@yandex.ua

УДК 82.091

СТИХОТВОРЕНИЕ П. Б. ШЕЛЛИ «ИЗМЕНЧИВОСТЬ» (“MUTABILITY / WE ARE AS CLOUDS THAT VEIL THE MIDNIGHT MOON...”) В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ

Кочина Н. С.

*Научный руководитель: Матвиенко О. В. к.ф.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности (на фонетическом, лексическом, синтаксическом, стилистическом, концептуальном уровнях) стихотворения английского поэта-романтика Перси Биши Шелли «Изменчивость» (“Mutability / We are as clouds that veil the midnight moon...”) в русском переводе.

Ключевые слова: лирика, перевод, поэтика, сопоставительный анализ, романтизм

До недавнего времени русско- и украиноязычному читателю трудно было поверить в славу английского поэта-романтика П. Б. Шелли как крупнейшего лирика, философа-пантеиста и неоплатоника. Однако на сегодняшний день российская шеллиана может похвастаться глубокими литературоведческими разработками (общей монографией Н. Дьяконовой и А. Чамеева, фундаментальным трехтомным трудом И. Гусманова, статьями Н. Дьяконовой, А. Корниловой) и переводческими исследованиями (пособием Л. Никольской, разделом в «Высоком искусстве» К. И. Чуковского, статьёй Н. Шутемовой).

Поэзия английского романтика П. Б. Шелли (1792-1822) традиционно считается трудно поддающейся переводу. Анализируемое нами стихотворение П. Б. Шелли “Mutability” (‘Изменчивость’) вошло в сборник “Alastor, or The Spirit of Solitude: And Other Poems”, изданный в Лондоне в 1816 г. [1, с. 59]. Оно поражает своей силой, непосредственностью чувства и музыкальностью; в нем присутствует множество ярких метафор и сравнений, неожиданных рифм и звучных аллитераций. В стихотворении утверждается идея бессмертия природы, ее вечного развития и изменения. Изменчивость является основным законом мироустройства, поэтому все желания и стремления человека преходящи, быстротечны.

Впервые данное стихотворение было переведено на русский язык знаменитым русским поэтом, символистом, классиком литературы Серебряного века Константином Дмитриевичем Бальмонтом (1867-1942). Несмотря на то, что К. Бальмонт как поэт и переводчик был подвергнут критике, он был первооткрывателем стихотворений П. Б. Шелли в России, пусть и несовершенным. Его перевод П. Б. Шелли

не вполне свободен от инерции традиции XIX в.: удлинение стихотворного размера во избежание смысловых потерь ведет к многословности, водянистости стиля, пресловутые «бальмонтизмы» привносят в перевод стандартно-романсовую образность [2, с. 119-140].

Касательно переводческих особенностей прочтения заметим, что в первой строфе стихотворения фраза ‘ночь окружила’ воспроизведена антропоморфной метафорой ‘ночь поглотила’. Здесь ночь воспринимается как некое чудовище, которое поглощает все на своем пути. Эпитет ‘гаснет свет *непрочный*’ был добавлен переводчиком. Выражение ‘непрочный свет’ относится к гаснущему отсвету облаков на закате, тогда как свет в произведениях П. Б. Шелли обладает относительной постоянностью и является художественной константой.

Интересно отметить, что К. Бальмонт заменил слово *lyre* (‘лира’) на ‘арфу’. Такой перевод можно объяснить тем, что в сознании русского читателя слово ‘лира’ ассоциируется с поэзией, декламацией; кроме того, это слово прочно привязано к эпохе Античности и мелосу. Следовательно, оно могло быть интерпретировано излишне широко, не как ‘позабывшие лиры’, а как ‘позабывшие строки’ (в песне, стихотворении) или как ‘старинные стихи’. Слово ‘арфа’ не имеет таких коннотаций, поэтому является здесь предпочтительным. Можно также предположить, что здесь сказалась любовь К. Бальмонта к романсовой эстетике.

К неудачным переводческим вариациям также относятся последние строки второго четверостишия: струны дают ‘разные отклики’ (*various response*) на ‘каждое различное дуновение’ (*to each varying blast*). Для П. Б. Шелли важно подчеркнуть изменчивость как ключевую черту всего сущего, в данном случае природной стихии ветра. К. Бальмонт заменяет это на ‘*ровный* вздох ветров’. Таким образом, семантика непостоянства здесь теряется, т.к. эпитет ‘ровный’ создает ощущение стабильности.

В последнем четверостишии восклицание: *It is the same!* (‘Это ведь одно и то же!’) как способ передать равнодушие мироздания к чувствам человека К. Бальмонт превращает в намного более драматичное: ‘Нет выхода для нас!’. К. Бальмонт доводит эмоции до предела, подчеркивает роковую изменчивость и человеческой природы, и всего окружающего мира. Последующее *tomorrow* переводчик обобщает и расширяет до ‘грядущего’, *yesterday* – до ‘прошлого’ (‘С грядущим прошлое не может здесь сравниться’), доводя мысль оригинального стихотворения до глобальных масштабов и наполняя ее трагизмом.

А последующий оксюморон: ‘Лишь неизменна здесь Изменчивость одна’ – ещё больше углубляет это впечатление. Таким образом, Шелли и Бальмонт сходятся в том, что время движется по собственным законам, оно самодостаточно. Несмотря на частую драматизацию и романсовые моменты, перевод можно признать адекватным, так как читатель, несомненно, проникается основной мыслью данного стихотворения.

Среди малоизвестных, но талантливых переводчиков можно отметить Кирилла Чемену. Он не афишировал свою жизнь и труды, потому в печати можно встретить его переводы без указания авторства. К. Чемена переводил в советское время, примерно в 1920-е годы. Его перевод стихотворения П. Б. Шелли “*Mutability*” отличается высоким качеством и лаконизмом, в тексте минимум искусственности и вычурности.

В зачине первой строфы К. Чемена убирает предлог *as* (‘мы облака, закрывшие луну’), благодаря чему происходит отождествление, вхождение в образ, и посредством своеобразной эмпатии читатель переживает исчезновение облаков как собственную смерть. Чеменовский перевод не свободен от недочетов: переводчик использует слово ‘поблистав’, которое не соответствует нормам русского языка. В строке ‘но, поблистав минуту лишь одну’ нарушен порядок слов: было бы правильное слово ‘лишь’ поставить перед ‘минутой’, хотя переводчик сохранил ритм стихотворения. Однако данная фраза все равно звучит несколько искусственно.

Во второй строфе переводчик заменяет *lyres* на ‘лютни’, что больше соответствует ренессансной традиции, принесшей в свое время лютне популярность. В образе ‘рассохшейся лютни’ сразу появляются выразительные обертоны, связанные с любовными коннотациями. Шеллиевская же лира является универсальным символом искусства, спутницей Орфея. Переводчик вслед за П. Б. Шелли удачно передал звучание расстроенного инструмента: ‘рассохшиеся и в неверном строе’ (*frail frame*).

Примечательно, что в третьей строфе имеется синтаксический параллелизм при смысловом контрасте: ‘мы можем спать...мы можем встать’, как и в оригинале *we rest – we rise*. У переводчика неплох оборот ‘мучиться во сне’ (то есть видеть кошмары), передающий оригинальное выражение: *A dream has power to poison sleep*. Однако К. Чемена пожертвовал многими глаголами английского подлинника: *feel, conceive or reason, laugh or weep*, сохраняя его динамику иными средствами.

В последней строфе выражение ‘таинственная чаша’, скорее всего, взято из русской поэзии (например, в балладе Адама Мицкевича «Свитезь»: ‘Стоит таинственная чаша’) и является литературным штампом. Финал у переводчика очень запоминающийся, афористичный: ‘И лишь изменчивость непреходяща’. Несмотря на отдельные неточности, перевод К. Чемены качественный. Переводчик сохраняет хорошую рифмовку, однако подчас прибегает к грамматической (например, глагольной) рифме: ‘вьемся – вернемся’, ‘терзаться – развлекаться’, что было нормой для поэзии XIX века. Сейчас это придает переводу дух старины, некую «винтажность».

Следующим переводчиком стихотворения П. Б. Шелли “Mutability” стал довольно известный русский советский поэт-переводчик, литературовед и художник Вильгельм Вениаминович Левик (1907-1982). Для В. В. Левика всегда были священными заветы русских поэтов-классиков. Строй их речи он перенял и неукоснительно соблюдал. Это важное обстоятельство уберегло переводчика от речевого и стиливого произвола и утвердило его имя среди имен тех, кто составил школу русского советского поэтического перевода. «Художественный перевод, – пишет В. В. Левик, – это отнюдь не информация о содержании каждой строки. В ряде случаев переводчик имеет право исходить из целостного образа поэта и в соответствии с этим менять ту или иную строчку» [3, с. 8].

В первом четверостишии стихотворения “Mutability” структура метафорического сравнения у В. В. Левика сохранена. Вслед за Шелли (*We are as clouds...*) он уподобляет человека облакам: ‘Мы, словно облака вокруг луны...’ Но при этом идет еще дальше: здесь он меняет все глагольные формы с 3-его лица на 1-ое, прибегнув к драматическому перевоплощению: ‘Летим сквозь ночь, трепещем и блистаем...Мы навсегда бесследно исчезаем’. Случается у В. В. Левика неточность в отображении некоторых лексических единиц: *restlessly speed* (‘беспокойно спешить’) воспроизведено как ‘лететь сквозь ночь’, что трудно соотносить с человеком, однако эта лексическая замена придает картине экспрессию, выразительность. В переводе В. В. Левика наступление ночи, в которой растворяются облака (*Night closes round*), вызывает ассоциации с небытием, превращающим человеческие усилия и саму жизнь в прах.

Во втором четверостишии вновь фигурирует прием очеловечивания: ‘Мы точно звуки несогласных лир’. Но на первый план в левиковском образе выходит не расстроенность музыкального инструмента (*dissonant strings*), а звучание нескольких музыкальных инструментов, звучание всякий раз иное, непохожее на прежнее. Идея изменчивости, которая воплощена в образе античного музыкального инструмента, у переводчика усилена оборотом: ‘не повторит ... то, что с прошедшим отошло мгновеньем’ (отметим, что исходное выражение *no second motion brings...modulation like the last* чрезвычайно сложно передать в переводе).

В левиковском прочтении стихотворения «Изменчивость» основной остается мысль о неповторимости каждого мгновения жизни, о неизбежности утрат. Однако

удавшаяся переводчику заключительная формула ‘Изменчивость – одна лишь неизменна’ не вполне точно передает мысль оригинала: *Nought may endure but Mutability* (‘Ничто не может длиться, кроме Изменчивости’). У Шелли перемены – это форма движения, у В. В. Левика – пример постоянства. Стремление же переводчика поместить найденное им слово в самую сильную стихотворную позицию еще более отдаляет его от оригинала: на месте *mutability* (‘изменчивость’) оказывается ‘неизменность’.

Проанализированный перевод доказывает, что слава В. В. Левика как одного из лучших переводчиков XX века вполне заслужена. Его перевод удивительно гармоничен, слова идеально укладываются в ритм, в нем нет ничего лишнего, искусственного, нарочитого, косноязычного, он производит впечатление высокохудожественного текста, изначально созданного по-русски. У В. В. Левика совершенная переводческая дикция, редкий дар переводить точно и красиво, что и дает возможность русскому читателю сполна ощутить мощь и магию шеллиевской поэзии.

Среди других русских переводчиков можно выделить Виктора Лунина (настоящее имя – Виктор Владимирович Левин) (род. 1945) – современного детского поэта, писателя, переводчика. При переводе стихотворения Шелли “*Mutability*”, В. Лунин сохраняет стихотворный размер подлинника – пятистопный ямб, а также перекрестную рифмовку, чередуя нечетную мужскую и четную женскую рифмы. Но в последней строфе убрана женская рифма, и оставшаяся сплошная мужская рифма нарушает привычный ритм, который желательно было бы выдержать от начала до финала. Сохранена анафора *we are as – or like* ‘мы словно’ и повторяется дважды, как в оригинале.

А теперь несколько слов о переводческих неточностях. В первой строке: ‘Мы словно облака, что под луной’ – слово *veil* отсутствует и переведено просто ‘под луной’. Мотив окутывания луны полупрозрачной пеленой утрачен, что существенно влияет на восприятие. Далее, не указано время: *the midnight* (‘полночь’, самая романтическая пора, время магии и колдовства), при этом теряется таинственность луны. В следующей строке ‘тревожно движутся по чьей-то воле’, присутствует некий эмоциональный компонент, но облака принимают «подневольный» статус, так как движутся по чьей-то воле, доброй или злой. У П. Б. Шелли облака *restlessly speed and gleam and quiver*, они никогда не останавливаются, и наречие *restlessly* просто характеризует постоянное движение без эмоций, само по себе – безостановочное броуновское движение мироздания. У В. Лунина фраза ‘чертя лучами тьму’ характеризует стремительное движение, но не такое пронзительное и резкое, как у П. Б. Шелли – *streaking the darkness*.

В следующем четверостишии строка: *give various response to each varying blast* ‘различно вторит разным дуновеньям’, переведена так, будто звучащая мелодия отдается эхом, меняясь с каждым новым движением. А выражение в третьей строфе *wandering thought* ‘блуждающая мысль’, что гложет, заставляет думать о чем-то и не дает покоя весь день, переведена как ‘шальная мысль’ и ассоциируется с чем-то диким, резким, порывистым. Например, с шальной пулей или мыслью, пришедшей внезапно, ниоткуда, а также выражающей безумие, помраченность сознания. Поэтому динамика и мелодичность вступают в конфликт друг с другом.

То, что у П. Б. Шелли обозначает спектр эмоций: *laugh or weep*, у В. Лунина переведено как ‘тонем и горим’, что относится к житейским испытаниям, страданиям и смерти и может подразумевать полного жизненной силы человека, который в огне не горит и в воде не тонет, проходит через все препятствия и выживает в любых ситуациях. Во второй строке последней строфы: *the path of departure still is free* – П. Б. Шелли делает акцент на ‘уходе’: чувство может исчезнуть в любой момент. В. Лунин меняет это слово на ‘приход’, то есть все приходящее, ‘радость и беда’, определяют свое появление сами, и мы не в силах это предотвратить.

В заключительной строке: ‘Все смертно, лишь Изменчивость живет’ – переводчик, снова все очеловечивает, что не вполне мотивировано, так как здесь нет особых оснований для антропоморфизации и аллегоричности. В целом В. Лунин смог передать смысл стихотворения П. Б. Шелли. Однако в переводе не обошлось без многих неточностей, олицетворений и повышенной эмоциональности, которая передана словом ‘тревожить’ и повторяется у В. Лунина несколько раз в строках: ‘Тревожно движутся по чьей-то воле,...’, ‘Тревожит что-то нас иль не тревожит...’.

Еще один перевод стихотворения П. Б. Шелли “Mutability” был создан в 1998 г. Яном Эмильевичем Пробштейном (род. 1953) – современным русским поэтом, переводчиком поэзии и литературоведом, живущим в США. Стихотворение П. Б. Шелли “Mutability”, значительно переработанное, он выбрал для публикации в антологии «Строфы Века – 2. Мировая Поэзия в русских переводах XX века» 1998 г. Е. Витковского [4, с. 199].

Переводя стихотворение П. Б. Шелли “Mutability”, Я. Пробштейн также сохраняет стихотворный размер – пятистопный ямб и перекрестную рифмовку, чередуя мужскую и женскую рифмы. Я. Пробштейн переводит в возвышенном стиле, применяя тональность высокого классицизма.

В первом четверостишии переводчик использует вместо слова ‘облака’, что у П. Б. Шелли больше означает что-то приятное и гармоничное – ‘тучи’, которые мрачные, грозные, означающие нечто негативное. Во второй строке: ‘они, сияя, мрак разят лучами’, возникает ощущение, будто идет вселенская битва между светом и тьмой. Стоит отметить, что переводчик передал глаголы: *speed and gleam and quiver*, через существительные – ‘движенья, блеска, трепета’, так же ранее поступил и Д. Бальмонт.

Поскольку Я. Пробштейн является учеником В. Левики, то в его переводе ощущается левиновское влияние. Это заметно в строке: ‘Мы точно звуки несогласных лир’ – где видна переключка между текстом и ритмом перевода В. Левики: ‘Мы точно звуки несогласных лир’. Еще одной переключкой является слово ‘мир’ в конце строки: ‘Не повторит на хрупких струнах мир’ и в третьей строфе: ‘сновиденьем сон’. Однако у Я. Пробштейна в обороте ‘мы спим – поражены’, отсутствует противопоставление, в отличие от В. Левики: ‘мы спим – мы просыпаемся’. Стоит заметить, что в последней строке перевода Я. Пробштейна: ‘смеемся ль – любви ль полны, истерзаны ль тоской’ – сокращенная форма частицы ‘ль’ обусловлена краткостью английского, поскольку русское слово не всегда удастся поместить в строку. Такое сокращение дает дополнительный эффект – возвышенный стиль, которого нет в оригинале. Следовательно, возникает и излишняя пафосность.

В последнем четверостишии можно отметить лишь один неточный момент, который связан с последней строкой: ‘Изменчивость пребудет неизменно’. Здесь есть слово в высоком стиле ‘пребудет’, и снова переключка с В. Левики: ‘Изменчивость – одна лишь неизменна’. Следовательно, стоит отметить, что с одной стороны в переводе часто можно заметить следы ученичества у знаменитого предшественника В. Левики. С другой стороны и П. Б. Шелли и Дж. Г. Байрон выросли на классицистической традиции, и через перевод Я. Пробштейна можно эту связь увидеть.

Еще один удачный перевод стихотворения “Mutability” принадлежит Александру Владимировичу Флоре (род. 1963) – современному российскому специалисту в области стилистики русского языка, культуры речи, филологического анализа художественного текста, социолингвистики, теории перевода. Перевод данного стихотворения создан в 2014 г. Примечательно, что у А. Флори в переводе обнаруживается целая палитра языковых средств и художественных приемов.

В первой строфе оборотом ‘подлунным облакам подобны мы’ переводчик виртуозно передал облачную феерию, а в третьей строке использовал редкое слово ‘бликуем’ из лексикона фотографа. Однако Шелли, сначала сравнив людей с облаками:

We are as clouds that veil the midnight moon, до конца строфы от темы облаков так и не отвлекается. А. Флоря описывает облака изысканными, эстетскими эпитетами ‘подлунные’, ‘ажурные’. Можно похвалить А. Флорю за удачно найденную прекрасную составную рифму: ‘их стаям – во тьме истаем’.

Во второй строфе А. Флоря пытается четко сформулировать то, что в оригинале труднее прочего поддается переводу. Заметен резкий контраст, стремительный переход от импрессионизма первого катрена к ясности и лаконизму второго: ‘Еще непостоянством мы своим / На струны лир расстроенных похожи, / Когда совсем по-разному звучим / В ответ на действие одно и то же’, что также является стилистическим эквивалентом Изменчивости. Как и П. Б. Шелли, переводчик фонетически передает звучание лиры, то есть имитацию щипка: ‘струны лир расстроенных’ *frail frame*.

В третьей строфе в выражении ‘сны отравляют нам видений бред’ последнее слово чересчур сильное, хлесткое для П. Б. Шелли и плохо сочетается со словом ‘видения’ (грезы, мечтания). Примечательно, что в переводе отсутствует цепочка глаголов, которая есть в оригинале: *We feel, conceive or reason, laugh or weep*. Еще одним минусом можно назвать то, что переводчик невольно «торопит развязку»: ‘не сыщешь постоянного чего-то’, в то время как П. Б. Шелли до конца строфы нагнетает разноликие образы преходящего мира, прямо не называя «Изменчивости».

В финальной строфе фраза ‘В поток вчерашний завтра не войдем’, отсылает читателя к Гераклиту: «Нельзя дважды войти в одну реку». Во второй строке ‘жизнь сама несетя мимо’ ощущается нечто неуловимо декадентское, будто человек лишь беспомощно наблюдает происходящее и ничего сделать не может. Однако у П. Б. Шелли говорится об ином. В последней строке перевода: ‘И лишь Изменчивость неизменима’ ключевое слово, которое должно быть выразительным аккордом, не совсем подходит для этой цели; слова ‘неизменна’ или ‘неотменима’ здесь уместнее.

Однако в целом перевод А. Флори производит благоприятное впечатление высоким уровнем исполнения, соответствием нормам русского языка, внутренней органической близостью переводчика к мировоззренческим и эстетическим установкам П. Б. Шелли.

В результате исследования были сделаны следующие выводы. Поэтические тексты имеют специфические особенности, которые нередко вызывают затруднения при переводе. Даже известный русский поэт-символист К. Д. Бальмонт, обладавший легким слогом, не смог избежать переводческих трудностей: он был подвергнут критике за романсовый характер переводов, искажающий поэтику П. Б. Шелли. Однако в стихотворении он сохраняет музыкальность и непринужденность звучания, верно передает смысл стихотворения. Многие исследователи считают самым удачным переводом стихотворения П. Б. Шелли “Mutability” прочтение В. В. Левики. Он классик советского поэтического перевода, художник, он тонко чувствует и виртуозно «живописует» образы стихотворения. Не уступая в профессионализме левикинскому, перевод К. Чемены отличается качеством и языковым минимализмом. В его переводе стихотворения “Mutability” не чувствуется искусственность, свойственная любительским текстам.

Среди других русских переводчиков-профессионалов можно выделить В. Лунина, который сохраняет стихотворный размер и в целом передает смысл стихотворения верно. Однако в его переводе присутствуют неточности в образах, а также повышенная эмоциональность, которая ведет к конфликту динамики и мелодичности. Стоит отметить перевод Я. Пробштейна, который целостен и написан в высоком стиле, опираясь на учения знаменитого поэта-классика В. В. Левики. Последним из удачных переводов стихотворения “Mutability” является перевод А. Флори. Переводчик стремится воспроизвести акварельность, диалектичность стихотворения – и в то же время ясность мысли, концептуальную четкость, и ему это удается.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Alastor; or, The Spirit of Solitude; and Other Poems [Text] / S. Hamilton – London: Printed for Baldwin, Craddock & Joy and Carpenter & Son, 1816.
2. Матвиенко, О. В. Три «юбилейных» перевода стихотворения П. Б. Шелли «То»: диалог авторской и переводческой концепций [Текст] / Практики и интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований. 2016. Т. 1, № 3. С. 119-140.
3. Левик, В. Избранные переводы. В 2-х томах. Т. 1. [Текст] / Предисл. Л. Озерова. – М.: «Худож. лит.», 1977.
4. Витковский, Е. «Строфы Века – 2. Мировая Поэзия в русских переводах 20 века» [Текст] / Витковский Е., М. – 1998.

THE POEM BY P. B. SHELLEY “MUTABILITY” (“MUTABILITY / WE ARE AS CLOUDS THAT VEIL THE MIDNIGHT MOON...”) IN RUSSIAN TRANSLATION

Summary. The article focuses upon the peculiarities of the lyrical poem “Mutability” (“Mutability / We are as clouds that veil the midnight moon...”) by the English Romantic poet Percy Bysshe Shelley at different levels, i.e. phonetic, lexical, syntactic, stylistic, conceptual ones, as well as their manifestations in Russian translation.

Keywords: (lyrical) poetry, translation, poetics, comparative analysis, romanticism

Kochina N. S.

Scientific adviser: Matvienko O. V., Ph.D., associate professor

Donetsk National University

E-mail: kochina.natalie@gmail.com

УДК 81'376.625'37:811.111:811.161.1

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ПЛЕОНАСТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Кузнецова В.Э.,

*Научный руководитель: Басиров Ш.Р., д.ф.н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье рассматриваются способы и приёмы перевода английских плеоназмов на русский язык. Выявлено 3 наиболее частотных приёма перевода плеонастических конструкций: опущение, калькирование и грамматическая замена.

Ключевые слова: плеоназм, избыточность, способы и приёмы перевода, переводческие трансформации.

1. Введение. Настоящее исследование посвящено проблеме перевода плеонастических конструкций (ПК) с английского на русский язык.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью и значимостью изучения различных способов и приёмов перевода ПК. Обращение к данной теме вызвано появлением новых плеонастических словосочетаний (ПС) в английском языке.

Объектом исследования является ПК как явление речевой избыточности, а **предметом** — способы и приёмы перевода английских ПС на русский язык.

Материалом работы послужили 400 единиц, полученные методом сплошной выборки из художественных произведений, а также отобранные из СМИ и справочной литературы.

2. Понятие о плеоназме. Под ПК понимается явление речевой избыточности выражения, наличие нескольких языковых форм, выражающих одно и то же значение, в пределах законченного отрезка речи или текста; а также языковое выражение, в котором имеется подобное дублирование [1].

Широкая трактовка плеоназма предстает не только как речевая избыточность, но и как стилистическое средство, позволяющее уточнить, конкретизировать и объяснить конкретное понятие. В процессе коммуникации структуры, содержащие в своем составе ПК, автоматически выделяются в речевом сознании, поэтому часто употребляются в нашей речи и относятся к непреднамеренному повтору, который создает элементы семантического дублирования.

Термин «плеоназм» пришёл из античной стилистики и грамматики. Античные авторы дают плеоназму различные оценки. Квинтилиан, Донат, Диомед определяют плеоназм как перегруженность речи излишними словами, следовательно, как стилистический порок. Напротив, Дионисий Галикарнасский определяет эту фигуру как обогащение речи словами, на первый взгляд излишними, но в действительности придающими ей ясность, силу, ритмичность, убедительность, пафос, неосуществимые в речи лаконической [1].

3. Способы и приёмы перевода английских ПК на русский язык. Английские ПК переводятся на русский язык с использованием различных способов и приёмов. Н. А. Белова считает, что выбор способа перевода напрямую зависит от стиля текста, поскольку при переводе текстов различных жанров используются разнообразные способы перевода, в зависимости от цели использования ПК [2].

Для должной передачи данного стилистического приёма необходимы определенные переводческие трансформации (ПТ). Проблемой классификации ПТ занимались многие известные ученые (В. Н. Комиссаров [3], Р. К. Миньяр-Белоручев [4], Я. И. Рецкер [5], А. Д. Швейцер [6], и другие), поэтому единой классификации в лингвистике не существует.

Настоящая статья опирается на работу В. Н. Комиссарова [3, с. 172-187]. К основным лексическим трансформациям ученый относит: транслитерацию, транскрибирование, калькирование, генерализацию, конкретизацию, лексическую замену. Среди грамматических трансформаций выделяет расчленение и воссоединение предложений, грамматические замены, конверсию, дословный перевод. Также существуют лексико-грамматические трансформации: антонимический перевод, экспликация, компенсационный перевод, нулевой перевод.

Рассмотрим способы перевода английских ПК на русский язык:

3.1 Калькирование – это способ перевода лексической единицы оригинала путем замены ее составных частей - морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) их лексическими соответствиями в ПЯ. Сущность калькирования заключается в создании нового слова или устойчивого сочетания в ПЯ, копирующего структуру исходной лексической единицы. Ср.:

(1) англ. *He could feel Martin's distrustful eyes upon him somewhere so he did not allow himself to appear eager for conversation, instead he slouched sulkily and glared down at the chessmen as if they were enemies.* 'Он ощущал спиной подозрительный взгляд Мартина и поэтому не мог показать, как ему не терпится поговорить – вместо этого он угрюмо сгорбился и уставился на шахматные фигуры с таким выражением, словно те были его врагами'. (перевод С. Б. Ильина)

В данном примере (1) переводчик избежал плеоназма, в английском же языке в слове *slouch* уже содержится понятие 'угрюмо, тоскливо'.

(2) англ. *As an extra bonus, the higher US proportion of gas use has reduced US carbon emissions to 1992 levels.* 'В качестве дополнительного бонуса, увеличение доли использования газа в США позволило сократить выбросы углерода до уровня 1992 года'. (перевод СМИ, inosmi.ru)

Словосочетание *дополнительный бонус* также является ПК в русском языке, и чтобы избежать ее переводчик должен был опустить слово *дополнительный*, так как

слово *бонус* содержит значение ‘дополнительного’. Однако для лексической передачи было применено калькирование.

Схожее явление возникает и в следующем примере (3) со словосочетанием *continue to remain*, где при переводе на русский язык также калькируется ПС, чтобы подчеркнуть продолжительность действия, ср.:

(3) англ. *Perhaps time would solve the problem; in the mean time the little party of three continued to remain excellent friends*. ‘Может быть, время поможет разрешить этот сложный вопрос: а пока они все трое по-прежнему оставались друзьями.’. (перевод Н. Галь, М. Ф. Лорие)

В следующих примерах применено калькирование с помощью словосочетания *воля и завещание* (см. (4)) и *окончательно и бесповоротно* (см. (5)) для полноты лексического содержания. Оба примера также содержат ПС, поскольку выражения имеют признаки семантически близкие по значению.

(4) англ. *I, Mary Elizabeth Carson, being of sound mind and sound body, do hereby declare that this is my last will and testament, thereby rendering null and void any such testaments previously made by me*. ‘Я, Мэри Элизабет Карсон, находясь в здравом уме и твердой памяти, сим объявляю, что настоящий документ есть моя последняя воля и завещание, и тем самым теряют силу все завещания, написанные мною прежде.’. (перевод Н. Галь)

(5) англ. *For the first time in my crazy life... everything didn't seem so completely and totally messed up*. ‘И впервые в своей сумасшедшей жизни не всё казалось таким окончательно и бесповоротно запущенным’. (перевод кинокомпании Netflix)

В данном случае (6) переводчику удалось избежать ПС, поскольку в семантике слова *лезть* не отражается значение *с шумом*, что можно наблюдать в английском фразовом глаголе *clamber up*.

(6) англ. *Rufus turned and clambered noisily up the ladder to the main deck*. ‘Руфус, развернувшись, с шумом полез по трапу на главную палубу’. (перевод С. Б. Ильина)

3.2. Опускание – явление, в котором при переводе подвергаются чаще всего слова, которые являются семантически избыточными, с точки зрения их смыслового содержания.

(7) англ. *All this was spoken in a tone of earnestness that astonished me. More than astonished, I began to feel some slight alarm, since I had not forgotten the attempted assassination of yesterday*. ‘Серьезность ее тона поразила меня, и, вспоминая вчерашнее покушение на мою жизнь, я почувствовал смутную тревогу.’. (перевод Б. Томашевского)

В примере (7) при переводе было опущено слово *попытка*, благодаря чему ПК удалось избежать. В оригинале термин *assassination* уже включает значение *attempt*, из-за чего в данном словосочетании выявлена лингвистическая избыточность.

(8) англ. *Mr. McMurphy, one of the first things is that the patients remain seated during the course of the meeting*. ‘Мистер Макмерфи, одно из первых условий: во время собрания пациенты должны сидеть.’. (перевод В. Голышева)

В данном случае (8) в переводе применили опускание во избежание ПК «в течение процесса».

В примере (9) в английском ПС *own* является избыточным, таким образом, переводчик использовал рассматриваемую переводческую трансформацию, что позволило ему избежать ПС в русском языке и не допустить ошибку.

(9) англ. *Your own parents are here today, Mr Barson-Garland?* ‘Ваших родителей нет здесь сегодня, мистер Барсон-Гарленд’. (перевод С. Б. Ильина)

В следующих примерах (10), (11), (12) в английских ПС избыточными являются прилагательные, однако переводчики, чтобы избежать ПК в русском языке обратились к трансформационному приёму опускания, с целью устранить данные плеоназмы: *новый новичок/новобранец, новое открытие, прошлая история*.

(10) англ. *In the course of it, it appeared that 'John Hobbs' was not altogether a new recruit, but had trained in the gang at some former time.* 'Из разговора выяснилось, что Джон Г оббс не был здесь новичком, но и раньше водился с этой шайкой'. (перевод Н. К. Чуковского)

(11) англ. *It was the thrill of new discovery.* 'Оно было вызвано творческим волнением, радостью открытия'. (перевод Т. Осина)

(12) англ. *Never mind, all this will be past history soon.* 'Ладно, неважно, все это вскоре станет прошлым'. (перевод С. Б. Ильина)

В случае (13) избыточное выражение представлено выражением crossword puzzle, так, переводчик опускает существительное puzzle, которое уже состоит в определении слова crossword и избегает ПС в русском языке.

(13) англ. *It was like some kind of primordial crossword puzzle.* 'Напоминают кроссворд'. (перевод Н. В. Рейн)

3.3. Реже переводчик обращается к **грамматической замене**. В данном приёме грамматическая единица в оригинале преобразуется в единицу ПЯ с иным грамматическим значением.

В следующем примере (14) переводчик преобразовывает дополнение smile on his face в деепричастие ласково улыбаясь, что позволяет избежать ПС в русском языке:

(14) англ. *A neatly dressed man in his mid-twenties was standing in the doorway, a gentle smile on his face.* 'В дверях стоял, ласково улыбаясь, одетый со скромным изяществом мужчина лет двадцати с небольшим'. (перевод С. Б. Ильина)

3.4. Более нераспространёнными приёмами перевода ПС считаются **конкретизация** (лексико-семантическая замена единицы ИЯ, имеющей более широкое значение, единицей ПЯ с более узким значением) и **добавление** (использование в переводе дополнительных лексических единиц для передачи имплицитных элементов смысла оригинала.). Сравним:

(15) англ. *We will take different approaches region by region and country by country.* 'Мы будем применять разный подход к разным регионам и к разным странам'. (перевод Н. А. Беловой)

При переводе в примере (15) мы избегаем ПК в русском языке с помощью прилагательного разный, применяя приём конкретизации.

В следующем случае (16) в процессе перевода автор использует добавление, позволяющее ему избежать ПС в русском языке, ср.:

(16) англ. *Last month I had a strange experience with an anonymous stranger.* 'В прошлом месяце со мной произошел странный случай, в котором фигурировал незнакомец'. (перевод Н. А. Беловой)

3. Выводы.

3.1. В ходе исследования способов перевода плеонастических конструкций на русский язык было установлено 5 приёмов перевода ПС (опущение, калькирование, грамматическая замена, конкретизация и добавление).

3.2. Среди них количественно преобладают опущение (37%) и калькирование (18%).

3.3. Наименее продуктивными оказались: грамматическая замена, конкретизация и добавление. Все они в среднем составляют по 5-10% от общего количества. Помимо вышеперечисленных приёмов можно столкнуться и с другими, например: генерализация, членение/объединение предложений и перестановка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BB%D0%B5%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%B7%D0%BC>

2. Белова, Н. А. Способы перевода плеоназмов в различных функциональных стилях // Белова Н. А. // Вестник Кемеровского государственного университета, 2015. – № 2-3. – с. 127-132
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: 2004. – 253 с.
4. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М.: Московский лицей, 1996. – 208 с.
5. Рецкер Я. И. Что же такое лексические трансформации? "Тетради переводчика" №17, М.: Международные отношения, 1980, с. 72-84
6. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты – М.: Наука. 1988. – 215 с.
7. [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.leeds.ac.uk/> (дата обращения 23.01.21)

TRANSLATION TECHNIQUES OF THE ENGLISH PLEONASTIC CONSTRUCTIONS INTO RUSSIAN

Summary. The article presents the peculiarities of the translation of English pleonasm into Russian. The three most frequent techniques of translation of pleonastic constructions (PC) are identified:

Keywords: pleonasm, redundancy, methods and techniques of translation, translation transformations.

Kuznetsova V. E.,

Scientific adviser: Basyrov S. R. Ph. D., professor

Donetsk National University

E-mail: valeri200021@gmail.com

УДК 81'376

СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КУЛИНАРНЫМ КОМПОНЕНТОМ

Курочка Е.С.

*Научный руководитель: Басыров Ш. Р., д.ф.н., профессор
ГОУ ВПО Донецкий национальный университет*

Аннотация: В работе рассматривается структура немецких фразеологических единиц (ФЕ) с кулинарным компонентом. Выделяется 5 структурных типов. Продуктивность выделенных структурных типов ФЕ с кулинарным компонентом неодинаковая, многочисленными являются глагольные ФЕ и ФЕ со структурой предложения

Ключевые слова: фразеологические единицы, структура, продуктивность

1. Введение

В данной работе исследуются ФЕ с кулинарным компонентом, зафиксированные в «Немецко-русском фразеологическом словаре» Биновича Л.Э., например:

(1) *wie der Baum, so die Frucht Stamm* < Kinder erben oft die Eigenschaften ihrer Eltern, insbesondere ihre Fehler > 'Яблочко от яблони недалеко падает';

(2) *drei Käse hoch* < klein, jung sein > 'от горшка два вершка';

Фразеологизмы, употребляемые в немецкой разговорной речи, являлись предметом специального исследования [1].

Изучение языка во взаимосвязи с культурой его носителей делает актуальной проблему презентации фразеологического материала, несущего культурологическую информацию. Высокая языковая и лингвострановедческая значимость фразеологии заставляет обращаться к ней многих теоретиков и практиков русского, немецкого и других языков: В.В. Виноградов, А.И. Смирницкий, Н.Н. Амосова, А.В. Кунин и другие.

Целью данной работы является исследование структуры немецких ФЕ с кулинарным компонентом.

2. Классификация ФЕ

Несмотря на большое количество исследований по фразеологии, фразеологическое значение, типы фразеологических единиц, принципы классификации фразеологизмов до сих пор остаются невыясненными до конца. Классификация ФЕ являлась, и в настоящее время является одной из актуальных проблем фразеологии. Существуют различные подходы к классификации ФЕ. В языкознании есть узкое и широкое понимание объема фразеологии. Сторонники узкого понимания, сужая границы фразеологии, относят к ней только идиомы. Недостаток данной точки зрения в том, что из фразеологии выпадает большое количество ФЕ с мотивированным образным значением. Сторонники широкого понимания в состав фразеологии включают все виды устойчивых сочетаний: парные слова крылатые выражения, афоризмы, пословицы, поговорки, газетные штампы и т.п. [2].

В предложении фразеологизмы, как правило, выступают в качестве целого элемента и выполняют функцию единого члена предложения. Роль какого члена предложения может выполнять тот или иной фразеологизм, зависит от его синтаксической функции, то есть его соотносительности с определённой частью речи. На основе этого параметра отечественными германистами была разработана структурная классификация ФЕ [3]. Согласно этой классификации, фразеологизмы можно разделить на следующие группы:

- 1) глагольные ФЕ;
- 2) адвербиальные ФЕ;
- 3) субстантивные ФЕ;
- 4) междометные фразеологизмы;
- 5) ФЕ, соотносимые с предложением.

Ниже рассматриваются ФЕ со структурой словосочетания и предложения.

2.1. ФЕ со структурой словосочетания и их типы

В немецком языке отмечено большое количество ФЕ со структурой словосочетания. К ним относятся парные словосочетания, глагольные фразеологизмы, адвербиальные фразеологизмы, субстантивные фразеологизмы, междометные фразеологизмы.

2.1.1 Парные сочетания слов – это фразеологизмы с целостным смыслом, возникающим в результате семантического преобразования сочинительных сочетаний, включающих два однородных слова (существительные, прилагательные, глаголы, наречия). Они так названы, поскольку соединены при помощи союза *und*, реже *oder* или *weder...noch*. Например:

- (3) *in Arbeit und Brot kommen* <eine Arbeit bekommen> ‘устроиться на работу’;
- (4) *aus Fleisch und Blut* <am Leben sein> ‘во плоти’;
- (5) *Saft und Kraft* <am Leben sein> ‘плоть и кровь’;

Смысловая целостность парных сочетаний обусловлена двумя причинами: единством образа в метафорических парных сочетаниях, отнесенностью к одному и тому же или близким понятиям (при синонимичных или тематически близких компонентах) или отнесенностью к родовому понятию более высокого порядка (при компонентах-антонимах). Для парных сочетаний современного немецкого языка наиболее типичной структурой является сочетание субстантивных компонентов. [4]

2.1.2 Глагольные фразеологизмы принято также называть вербальными фразеологизмами. К ним относятся ФЕ, соотносимые с глаголом. Главным компонентом в таких фразеологизмах является глагол, а связь с подчинительными словами – объектная. Глагольные фразеологизмы могут являться разными членами предложения: предикатом, субъектом, атрибутом. Глагольным фразеологизмам присущи следующие синтаксические модели:

а) S (существительное) + V (глагол), например

(6) *eine Suppe einbrocken* <etwas unverantwortliches tun> ‘заварить кашу, натворить дел’;

(7) *das Abendmahl nehmen* <an der (Heiligen) Kommunion teilnehmen> ‘причаститься’;

(8) *Käse machen* <mit Dummheiten umgehen> ‘заниматься глупостям, ерундой’;

(9) *Hönig reden* <schmeicheln, ein schmeichelhafter Menschen sein> ‘лестить, быть льстивым человеком’;

б) [Pron (местоимение)/ S] + S + V (глагол), например:

(10) *j-m Extrawurst braten* <jemanden absondern, Privilegien gewähren> ‘делать кому-л. поблажку, ставить кого – л. в привилегированное положение’;

(11) *j-m die Rübe geben* <Holen Sie sich einen Schlag auf den Kopf> ‘дать подзатыльник кому-л.’

в) Präp (предлог) + S + V, например:

(12) *im eigenen Saft schmoren* <aus eigener Schuld leiden> ‘страдать по собственной вине, вариться в собственном соку’;

(13) *um den Brei herumreden* <viel reden, aber nicht das wichtigste sagen> ‘ходить вокруг да около (но не говорить главного)’;

г) S + Präp + S + V, например

(14) *Butter auf dem Kopf haben* < eine verdorbenen Reputation haben> ‘иметь подпорченную репутацию’;

В научной литературе адвербиальные ФЕ описываются как функционирующие в качестве обстоятельств и отвечающие на вопросы «как?», «каким образом?» и «где?». Они представляют собой наиболее пестрый по составу и разнообразию компонентов разряд. Эти фразеологические единицы объединены общим значением вторичного признака: они выражают характеристику действия или степень качественной характеристики предмета, соответственно, сочетаются с глаголами и с прилагательными. [5] Например:

(15) *alles (ist) in Butter* <alles ist gut> ‘всё в порядке’;

2.1.3 К субстантивным фразеологизмам принято относить фразеологические единицы, которые категориально коррелируют с существительным, то есть те фразеологизмы, главным компонентом которых является существительное. Субстантивированные фразеологизмы могут иметь следующие синтаксические структуры:

а) Adj (прилагательное) [Part (частица)] + S, например:

(16) *sein Brot* < das Einkommen> ‘свой хлеб, заработок, средства к существованию’;

(17) *kalter Kaffee* < etwas irrelevantes, uninteressantes> ‘давно известная всем вещь, что – то неинтересное’;

(18) *die verbotene Frucht* < etwas Verbotenes> ‘запретный плод’;

б) S + S, например:

(19) *der Apfel der Zwietracht* < etwas, was die Menschen entzweit> ‘яблоко раздора’;

в) Фразеологизмы междометного типа соотносимы с междометиями. Как и междометия, фразеологизмы, относящиеся к этому классу, не являются полнозначными членами предложения. Например:

(20) *das ist mein Bier* <das ist mein Fall> ‘это мое дело’;

(21) *da haben wir den Salat!* <Ausdruck der Überraschung> ‘вот тебе на! вот тебе и сюрприз!’;

2.2. ФЕ со структурой предложения и их типы

К группе фразеологизмов, соотносимых с предложением, относятся фразеологические единицы, употребляемые в качестве целого предложения. В большинстве случаев такими единицами являются пословицы и поговорки. Например:

(22) *mit Speck fängt man Mäuse* <jeder mag Leckerbissen> ‘На сало мышей ловят’;

(23) *Der Brei wird nicht so heiß gegessen, wie er gekocht ist* <nicht so beängstigend ist etwas wirklich, wie man darüber denkt und sagt> ‘Не так страшен чёрт, как его малюют’;

(24) *Ein halbes Ei ist besser als eine ganze Schale* <es ist besser, wenig als nichts zu haben> ‘Половина яйца лучше, чем целая скорлупа. Лучше мало, чем ничего’;

(25) *Salz und Brot macht Wangen rot* <Brot ist das wichtigste Gericht auf dem Tisch> ‘Соль с хлебом заставляют щёки покраснеть. Хлеб всему голова’.

(26) *Wer Honig lecken will, darf die Bienen nicht scheuen* <um das Ziel zu erreichen, müssen Sie arbeiten> ‘Любишь кататься, люби и саночки возить’.

Что касается грамматической структуры фразеологизма, то они могут быть словосочетаниями, предикативными словосочетаниями и предложениями.

3. Выводы

3.1 В данной работы были исследованы 150 ФЕ с кулинарным компонентом, извлеченные из «Немецко-русского фразеологического словаря» Л.Э. Биновича.

3.2 В структурном отношении ФЕ распадаются на 5 типов: глагольные ФЕ; адвербиальные ФЕ; субстантивные ФЕ; междометные фразеологизмы; ФЕ, соотносимые с предложением.

3.3 Продуктивность выделенных структурных типов ФЕ с кулинарным компонентом неодинаковая, многочисленными являются глагольные ФЕ и ФЕ со структурой предложения. Низкую продуктивность обнаруживают междометный и субстантивный тип ФЕ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базаров, А. В., Фразеологизмы как зеркало национальной культуры немецкого народа [Текст] / А. В. Базаров, И. А. Цыренова // XV научная конференция юных исследователей «Шаг в науку» 2010 г.: тезисы. – с. Багдарин, 2010. – 10 с.
2. Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке [Текст] // Виноградов В. В. Лексикология и лексикография: избранные труды. М.: Наука, 1986. - 161 с
3. Чернышева, И.И. Фразеология современного немецкого языка [Текст] / И.И. Чернышева. - М.: Высшая школа, 1970. – 199 с.
4. Штанчаев Ш.М. Структурно-семантическая классификация фразеологизмов немецкого языка [Электронный ресурс] / Ш.М. Штанчаев, З.Р. Эминова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. – 2009. № 1 (6). – С. 91–94. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12939360>.
5. Райхштейн, А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии [Текст] / А.Д. Райхштейн. - М.: Высшая школа, 1980. – 143 с.

STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A CULINARY COMPONENT

Annotation: The paper examines the structure of German phraseological units (PU) with a culinary component. There are 5 structural types. The productivity of the identified structural types of phraseological units with a culinary component is not the same, verbal phraseological units and phraseological units with a sentence structure are numerous

Key words: phraseological units, structure, productivity

Kurochka E.S.

Scientific adviser: Basyrov S. R. Ph. D., professor

Donetsk National University

E-mail: katkurochka@mail.ru

УДК[811.111+811.131.1+811.161.1]'373.7:58

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КОМПОНЕНТОМ-ФИТОНИМОМ В АНГЛИЙСКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Леонова А.В.

*Научный руководитель : Кремзикова С.Е. д.филол.н., доцент.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Статья посвящена исследованию структурной организации фразеологических единиц с компонентом «фитоним» в английском, французском и русском языках. Сопоставление фразеологизмов с флористическим компонентом в исследуемых языках позволяет не только выявить и описать продуктивные структурные типы идиом, но и определить удельный вес активно участвующих в их создании грамматических категорий и обусловленные ими различия в плане выражения.

Ключевые слова: фразеологизм, грамматическая категория, фитоним, структурная классификация.

Фразеологизмы являются важным источником обогащения языка и культуры нации. Именно во фразеологическом фонде хранится история прошлых лет и их культура. В них отражаются взаимоотношения людей, особенности быта, обычаи и традиции народа.

Цель нашего исследования - проанализировать фразеологические единицы, в состав которых входит флористический компонент, выявить их структурные особенности на материале английского, французского и русского языков.

Границы фразеологии, ее объем, основные понятия и типы фразеологизмов были разработаны в 50-60-е годы XX в. академиком В. В. Виноградовым. На материале французского языка теорию фразеологии разрабатывал швейцарский лингвист Шарль Балли, основные положения которой изложены в книгах «Очерк стилистики» (1905) и «Французская стилистика» (1909).

В научной литературе существует целый ряд терминов определения сущности данного языкового явления: «фразеологизм», «идиома», «фразеологическая единица», «фразеологический оборот». Наиболее распространенным и общепринятым является термин «фразеологическая единица», которая трактуется как «устойчивое, воспроизводимое в речи сочетание слов или предложение с полностью или частично переосмысленным значением» [1, с. 10]. В западной лингвистической традиции доминирует термин «идиома», служащий для обозначения устойчивых выражений с целостным значением, которое не выводится из значений составляющих компонентов [2, с. 66].

Для отграничения фразеологических единиц от других единиц языка в науке была разработана специальная система критериев, в основу которых положены семантические и категориальные признаки. Так, В. В. Алимов отмечает: «Под фразеологизмом (фразеологической единицей) следует понимать, семантически свободное сочетание слов, которое воспроизводится в речи как нечто целое с точки зрения смыслового содержания и лексико-грамматического состава: *twiddle one's thumbs* 'бить баклуши'» [3, с. 108].

В работах современных лингвистов определен ряд формальных признаков фразеологизмов, в частности, отмечается их раздельнооформленность, межъязыковая идиоматичность, семантическая двуплановость, фразеологическая устойчивость, восприимчивость, стилистическая значимость [4; 5, с.126; 6].

По словам Н. Ф. Алефиренко, «такие единицы обладают одной самой примечательной для составных образований чертой – постоянством. Поэтому, в отличие

от свободных (переменных) словосочетаний и предложений, фраземы называют устойчивыми сочетаниями слов» [4, с. 17].

Термин «раздельнооформленность», который был предложен в 1952 году А. И. Смирницким, предполагает наличие в составе фразеологической единицы не менее двух знаменательных слов [6].

Другим признаком фразеологической единицы является устойчивость ее структуры. «Устойчивость – это мера или степень семантической слитности в зависимости от мотивированности значения, т.е. от смысловой спаянности их лексических компонентов» [4, с. 24].

С понятием устойчивости связан другой признак фразеологической единицы – ее воспроизводимость. В отличие от свободных сочетаний фразеологизмы не создаются в процессе речи, а извлекаются (воспроизводятся) из памяти в готовом виде.

В. Н. Телия обращает внимание на специфический характер значения фразеологизма: «Идиоматичность фразеологизма возникает в результате переосмысления всего лексико-грамматического состава исходного (лежащего в основе фразеологизма) сочетания слов или отдельных его компонентов и проявляется в невыводимости значения фразеологизма из узувальных (словарных, представленных в словарях) значений составляющих его слов и его синтаксической конструкции» [7, с. 559].

В современной лингвистике разработаны вопросы классификации, структуры, семантики, стилистики и развития фразеологизмов. Решению этих вопросов посвящены работы Н. Ф. Алефиренко [4], В. Г. Гака [11], А. В. Кунина [9], В. М. Мокиенко [14], А. И. Смирницкого [6], В. Н. Телии [7], А. И. Федорова [12].

В настоящей работе исследование структурного устройства фразеологизмов с компонентом «фитоним» с целью выявления их особенностей проводилось на материале выборки из авторитетных словарей. В состав таких фразеологизмов входит компонент, «...обозначающий то или иное растение в целом (цветущее растение, ягода, фрукт и т. д.), его составную часть (листовая пластина, стебель, корень и т. д.), вид (дерево, кустарник, трава).» [8, с. 86]. Было отобрано 167 английских фразеологических единиц, 161 фразеологических единиц французского языка и 142 фразеологических единицы русского языка. Источниками материала служат фразеологические словари английского, французского и русского языков: Большой англо-русский фразеологический словарь под ред. А. В. Кунина [10], Новый Большой французско-русский фразеологический словарь под ред. В. Г. Гака [11], Фразеологический словарь русского литературного языка под ред. А. И. Фёдорова [12].

В работе используются критерии структурной классификации А. В. Кунина, которая основывается на соотнесенности фразеологической единицы и определенной части речи. Согласно этой классификации выделяются фразеологизмы таких типов, как субстантивные, глагольные, адъективные, адвербиальные и единицы междометного характера [9, с. 270 – 281]. Проведенный анализ 470 фразеологических единиц в английском, французском и русском языках, в состав которых входит флористический компонент, позволил выделить наиболее продуктивные структурные типы фразеологических единиц с флористическим компонентом в английском, французском и русском языках.

Глагольные фразеологизмы, согласно данным выборки, являются самой репрезентативной группой фразеологических единиц с компонентом «фитоним» в трех исследуемых языках. Они представлены разнообразными структурными типами, среди которых наиболее продуктивными являются:

а) «*глагол + существительное-фитоним в функции объекта*»:

англ. *bear fruit* – 'приносить плоды, давать результаты' [10, с. 358].

фр. *être fleur* – *прост.* 'быть без гроша, быть на мели' [11, с. 679].

рус. *вкушать ягоды* – получать результаты достигнутого; пользоваться ими [12, с. 84].

б) «**глагол + предлог + существительное-фитоним**»:

англ. *be on nettles* ‘испытывать беспокойство, беспокоиться, тревожиться, ерзать от волнения; сидеть, как на иголках, как на углях’ [10, с. 532].

фр. *avoir de l'oignon* – быть обманутым, потерпеть унизительную неудачу [11, с. 1100].

рус. *вырывать с корнем* – (разг. экспрес.) решительно освобождаться от чего-либо, устранять что-либо [12, с. 125].

в) «**глагол + сравнение + существительное-фитоним**»:

англ. *blush like a rose* ‘зардеться как маков цвет’ [10, с. 643].

фр. *être couvert comme un oignon* ‘быть закутанным, иметь сто одежек’ [11, с. 1100].

рус. *дрожать как (осиновый) лист* – (разг. экспрес.) испытывать чувство страха (ощущая мелкую дрожь в теле) [12, с. 216].

Субстантивными фразеологическими единицами называются такие, стержневым компонентом которых выступает существительное. Наиболее продуктивными структурными типами субстантивных фразеологических единиц с компонентом «фитоним» в английском, французском и русском языках являются:

а) «**прилагательное + существительное-фитоним**»:

англ. *a forbidden fruit* ‘запретный плод’ [10, с. 300].

фр. *bonne pomme* ‘простофиля’ [11, с. 1247].

рус. *крапивное семя* – чиновники-крючкотворы, взяточники и проходимцы [12, с. 230].

б) «**существительное-фитоним + прилагательное**»:

фр. *fruit amer* ‘горький плод’ [11, с. 719], *fruit vert* ‘молоденькая девушка’ [11, с. 720].

в) «**существительное-фитоним + предлог + существительное**»:

англ. *the apple of discord* ‘яблоко раздора (этим.миф.)’ [10, с. 47].

фр. *fleur de tourte* – ‘круглый дурак’ [11, с. 678].

рус. *брать под (самый) корень* – полностью, целиком перестраивать на новый лад кого-либо [12, с. 49].

Адъективными называются такие фразеологические единицы, в качестве главного компонента которых выступает прилагательное, а в качестве зависимого – существительное. Чаще всего это сравнительная конструкция. Приведем примеры:

англ. *(as) good as wheat* ‘очень хороший, подходящий’ [10, с. 817].

фр. *(comme) une pomme cuite* – ‘(как) печеное яблоко (о морщинистом лице)’ [11, с. 1248].

рус. *глухой как пень* – совершенно глухой [12, с. 78].

Адвербиальными являются фразеологические единицы, стержневым компонентом которых выступает наречие. Например:

англ. *for nuts*. ‘совсем, совершенно’ [10, с. 547].

фр. *plusqu'il n'y a de pommes à Normandie* ‘очень много, в изобилии, сколько хочешь, сколько влезет’ [11, с. 1248].

рус. *в пень* – в состоянии оцепенения [12, с. 78].

Группу **междометных фразеологизмов** составляют единицы, служащие для выражения чувств и волевых побуждений:

англ. *bygones!* ‘черт возьми!, вот те на!, вот так как!’ [10, с. 313].

рус. *Вот так клюква!* – удивлен и разочарован [12, с. 99].

Результаты анализа структурной классификации фразеологических единиц с компонентом «фитоним» в английском, французском и русском языках отображены в таблице 1.

Таблица 1.

Структурные типы ФЕ с компонентом-фитонимом в английском, французском и русском языках

№ п/п	Структурные типы	Англ. яз.	Франц.яз.	Рус.яз
		Кол-во ФЕ, %	Кол-во ФЕ, %	Кол-во ФЕ, %
1.	Глагольные	102 (51%)	135 (67,5%)	56 (28%)
2.	Субстантивные	38 (19%)	23 (11,5%)	41 (20,5%)
3.	Адъективные	10(5%)	2 (1%)	9 (4,5%)
4.	Адвербиальные	14 (7%)	1 (0,5%)	22 (11%)
5.	Междометные	3 (1,5%)	–	14 (7%)
Всего		167 (100%)	161 (100%)	142 (100%)

На основе анализа языкового материала можно сделать вывод, что наиболее репрезентативным грамматическим типом является группа глагольных ФЕ, которая составляет в английском языке – 102 ФЕ (51%), во французском – 135 ФЕ (67,5%), в русском – 56 ФЕ (28%). Это можно объяснить тем, что глагол, как ядерный компонент реализации потенциальной ситуации, сосредотачивает смысловые разновидности процессуального признака – действие, процесс, состояние, вовлекая в свою сферу соответствующих ситуации участников, и характеризуется наиболее полным инвентарем грамматических категорий. А семантическая структура глагола обеспечивает их функциональный аспект и динамический характер [13, с. 187]. Преобладание глагольного типа в английском и французском языках над русским можно объяснить следующим образом: конституентное разнообразие русской фразеологии выше, чем английской и французской [14, с.31]. Субстантивные ФЕ, в английском составляет 38 ФЕ (19%), во французском – 23 ФЕ (11,5%), в русском – 41 ФЕ (20,5%). Группа адъективных, адвербиальных и междометных в анализируемых языках ФЕ с компонентом-фитонимом является малопродуктивной.

Дальнейшее исследование фразеологических единиц с компонентом «фитоним» в разнотипных языках может быть направлено на изучение не только их формального устройства, но и на установление типологических сходств и различий на уровне семантической структуры, а также на анализ культурно-национальной специфики компонентов-фитонимов, детерминированной многообразием культурных смыслов в каждом языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Авербух, К. Я.* Лексические и фразеологические аспекты перевода [Текст] / К. Я. Авербух. – М.: Академия, 2009. – 176 с.
2. *Jackson, H.* Words, Meaning and Vocabulary: An Introduction to Modern English Lexicology [Text] / H. Jackson. – London and New York: Cassel, 2000. – 216 p.
3. *Алимов, В. В.* Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации [Текст] / В. В. Алимов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 160 с.
4. *Алефиренко, Н. Ф.* Фразеология и паремология: Учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования [Текст] / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семенко. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 344 с.

5. Новикова, М. Г. Фразеологизмы: сущность, классификация, приемы перевода [Текст] / М. Г. Новикова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2009. – №2. – С. 122 – 127.
6. Смирницкий, А. И. Лексикология английского языка [Текст] / А. И. Смирницкий. – М.: Высшая школа, 1956. – 260 с.
7. Телия, В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и культурологический аспекты [Текст] / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
8. Шумбасова, С. С. Грамматическое структурирование фразеологизмов современного английского языка с компонентом-фитонимом [Текст] / С. С. Шумбасова // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». – 2011. – №1. – С. 85 – 92.
9. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка [Текст] / А. В. Кунин. – М, Высшая школа, 1986. – 384 с.
10. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь [Текст] / А. В. Кунин. – М.: Русский язык, 1984. – 944 с.
11. Гак, В. Г. Новый Большой французско-русский фразеологический словарь [Текст] / В. Г. Гак, Л. А. Мурадова. – М.: Рус.яз. – Медиа, 2005. – 1625 с.
12. Федоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка [Текст] / А. И. Федоров. – Т. 1.: А-М. – М.: Цитадель, 1997. – 391 с.
13. Кремзикова, С. Е. Когнитивный аспект осмысления деятельностной ситуации в дискурсе (на материале разноструктурных языков) / С. Е. Кремзикова // Мир. Человек. Язык. Сборник научных трудов II Международной научно-практической он-лайн конференции. – 2019. – С.183 – 194.
14. Гизатова, Г. К. Структурно-типологический подход к сопоставительному исследованию фразеологии (на материале татарского, русского и английского языков) [Текст]: автореферат дис. ... доктора филолог. наук : 10.02.20 / Г. К. Гизатова. – Казань, 2010. – 34 с.
15. Мокиенко, В. М. Фразеология обучаемого и фразеология обучающего (проблемы методики освоения фразеологизмов) [Текст] / В. М. Мокиенко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2017. – Т. 15. – №3. – С. 333 – 345.
16. Ярцева, В. Н. Языкознание. Большой энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. В. Н. Ярцева – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

STRUCTURAL FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A COMPONENT-PHYTONYM IN ENGLISH, FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGES

Annotation. The work is devoted to the study of structural organization of phraseological units with the component "phytonym" in English, French and Russian. The analysis of phraseological units with the floral component in the studied languages allows not only to identify and describe productive structural types of idioms, but also to determine the specific value of grammatical categories actively involved in their creation and the differences in terms of expression caused by them.

Keywords: phraseological unit, grammatical category, phytonym, structural classification.

Leonova A.V.

Scientific adviser: Kremzikova S.E., Doctor of Philology, Associate Professor
Donetsk National University
E-mail: n.leonova98@mail.ru

УДК 81'376.625'37:811.111:811.161.1

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ И АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Лужинская Е. В.

*Научный руководитель: Басыров Ш. Р., д.н.ф., профессор
ГОУ ВПО Донецкий национальный университет*

Резюме. В статье рассматриваются структурные особенности английских и немецких фразеологических единиц в художественной литературе. Выявлены и описаны шесть основных структурных типов

английских и немецких фразеологизмов: глагольные, субстантивные, адъективные, адвербиальные, междометные и фразеологические единицы со структурой предложения. Определены и описаны их основные структурные модели.

Ключевые слова: фразеологизм, структура, структурная модель, структурные особенности.

1. Введение. Настоящая статья посвящена исследованию особенностей структуры английских и немецких фразеологических единиц (ФЕ) в художественной литературе.

Фразеология — «сокровищница языка», в которой «находит отражение история народа, своеобразие его культуры и быта» [1, с. 5]. Язык имеет тысячелетнюю историю. За это время в нем накопилось большое количество выражений, которые люди нашли удачными, точными и красивыми. Так возник особый слой языка — фразеология, совокупность устойчивых выражений, имеющих самостоятельное значение. Если говорить о сопоставительном аспекте изучения фразеологического материала нескольких языков, то здесь «наблюдается весьма ощутимое отставание от теоретических исследований» [2, с. 3]. Именно поэтому «сопоставительный аспект системного изучения фразеологии представляет собой большой интерес, как для разработки общей теории фразеологии, так и для изучения общих признаков исследуемых языков» [3, с. 37].

Объектом исследования в настоящей статье являются ФЕ, а **предметом** — особенности их структуры в английском и немецком языках.

Целью работы является выявление сходства и различия в структуре ФЕ в английском и немецком языках.

Материалом исследования послужили 102 английские ФЕ, отобранные из произведений J. K. Rowling [4], J. Austen [5], F. Scott Fitzgerald [6] и 100 немецких ФЕ, отобранных из произведений P. Süskind [7], M. Frisch [8] и B. Schlink [9].

2. Понятие о фразеологии и фразеологизме

Фразеология как раздел лингвистики, изучающий устойчивые сочетания двух или нескольких слов, является одной из тех дисциплин, становлению и развитию которой потребовалось много времени.

Впервые термин «phraseologie» (от греч. phrasis, род.п. phraseos – выражение и logos - слово, учение) был введен Шарлем Балли, который рассматривал фразеологию как составную часть стилистики, но не как отдельную дисциплину [10, с.68].

«Лингвистический энциклопедический словарь» дает следующее определение фразеологии:

1) раздел языкознания, изучающий фразеологический состав языка в его современном состоянии и историческом развитии,

2) совокупность фразеологизмов данного языка, то же, что фразеологический состав [11, с.560].

Фразеология изучает специфику фразеологизмов как знаков вторичного образования, в частности — как продукта особого вида вторичной номинации — косвенной, представленной различного рода синтагматическими взаимодействиями слов — компонентов в процессах переосмысления и формирования нового значения исходного сочетания или отдельного слова [11, с.560]

Фразеология изучает также особенности знаковой функции фразеологизмов, их значения, структурно-семантическую специфику, проявляющиеся в основных признаках фразеологичности, исследует природу лексических компонентов фразеологизмов, их синтаксическое и морфологическое строение, характер синтаксических связей с другими единицами языка и формы реализации в речи, природу ограничений в модификациях, возможных для свободных аналогов фразеологизма [11, с.560].

В отечественном языкознании большинство ученых выделяют, вслед за В.В.Виноградовым, 3 типа фразеологизмов:

- 1) фразеологические сращения, утратившие мотивировку значения типа *бить баклуши, съесть собаку*;
- 2) фразеологические единства, сохраняющие прозрачную внутреннюю форму типа *первый блин комом, держать камень за пазухой*;
- 3) фразеологические сочетания, в которых у одного из компонентов фразеологически связанное значение, эквивалентами слов не являются типа *смех берет, твердый характер, поле деятельности*.

К данным трем типам Н.М.Шанский добавил еще один тип фразеологизмов, а именно фразеологические выражения, т.е. устойчивые в своем составе и употреблении обороты, которые не только являются семантически членимыми, но и состоят целиком из слов со свободным значением типа *волков бояться – в лес не ходить, не все то золото, что блестит* [11, с. 561].

3. Структурно-грамматические особенности ФЕ

Анализ структурно-грамматических особенностей немецких и английских ФЕ производится с опорой на классификацию, предложенную А. В. Куниным [12]. Согласно этой классификации, выделяются шесть основных структурных типов фразеологизмов:

- 1) глагольные ФЕ;
- 2) субстантивные ФЕ;
- 3) адъективные ФЕ;
- 4) междометные ФЕ;
- 5) адвербиальные ФЕ;
- 6) ФЕ со структурой предложения.

3.1 Глагольные ФЕ относятся к классу номинативных и номинативно-коммуникативных единиц, вследствие того, что одни из них являются словосочетаниями, а другие – как словосочетаниями, так и предложениями

В анализируемом материале преобладают глагольные ФЕ как в английском языке, так и в немецком. Глагольными признаются ФЕ, функционально соотносимые с глаголом, то есть ФЕ, стержневым компонентом которых является глагол.

Наиболее продуктивными моделями данных ФЕ являются сочетания глагола с именем существительным, которые представлены следующими моделями в английском языке: V (глагол) + N (имя существительное) (см. (1), (4)), V (глагол) + Pron. (местоимение) + N (имя существительное) (см. (2), (3))

(1) *So he was aware of the bizarre accusations that flavored conversation in his halls* ‘Значит, для него не были секретом причудливые обвинения, придававшие пикантность разговорам в его гостиных’;

(2) *For a moment I suspected that he was pulling my leg but a glance at him convinced me otherwise* ‘Я было подумал, уж не разыгрывает ли он меня, но, взглянув на него, отказался от этой мысли’;

(3) *In fact, he wasn't really crying — it had been years since he'd really cried — but he knew that if he screwed up his face and wailed, his mother would give him anything he wanted* ‘То есть на самом деле он вовсе не плакал, последний раз настоящие слезы лились из него много лет назад, но он знал, что стоит ему состроить жалобную физиономию и завывать, как мать сделает для него все, что он пожелает’;

(4) *He was anxious to avoid the notice of his cousins, from a conviction that if they saw him depart, they could not fail to conjecture his design, and he was not willing to have the attempt known till its success might be known likewise...* ‘Он постарался выбраться из дома тайком, опасаясь, что, если его уход будет замечен, его намерения, которые до того, как они увенчаются успехом, он хотел сохранить в тайне, будут преждевременно разгаданы’.

В немецком языке продуктивными моделями глагольных ФЕ являются: V + Prep. + N:

(5) Er schlug sich querfeldein, *nahm* meilenweite Umwege *in Kauf*, wenn er eine noch Stunden entfernte Schwadron Reiter auf sich zukommen roch ‘Он шагал не разбирая дороги, прямо через поля, делал много мильные крюки, стоило ему лишь учуять эскадрон рейтар на расстоянии нескольких часов верховой езды’;

(6) Er war nicht von *Sinnen* ‘Он не бесновался’.

3.2 Рассмотрим **субстантивные ФЕ**. По словам Е. Ф. Арсентьевой, «субстантивными принято считать ФЕ, функционально соотносимые с существительными, то есть ФЕ, стержневым компонентом которых является существительное» [2]. Основной функцией субстантивных ФЕ является обозначение предметов, явлений, действий, состояний, качеств и т.д. Ср. в английском языке:

(7) When he saw us a damp *gleam of hope* sprang into his light blue eyes ‘При виде нас в его голубых глазах заиграл влажный отсвет надежды’.

Ср. в немецком языке:

(8) Denn der Ort hatte unschätzbare Vorzüge: Am Ende des Tunnels herrschte selbst tagsüber *stockfinstere Nacht*, es war totenstill, und die Luft atmete eine feuchte, salzige Kühle ‘Ибо такое место имело неоценимые преимущества: в конце туннеля даже днем царила непроглядная ночь, стояла мертвая тишина и воздух дышал влажной солоноватой прохладой’;

(9) ...aber das zu formulieren, ohne dass es verletzte, war verdammt nicht leicht, denn sie wusste ja nichts von Hanna und war *ein lieber Kerl*, aber eine Art von Amerikanerin, die jeden Mann, der sie ins Bett nimmt, glaubt heiraten zu müssen ‘Но сформулировать это, не обидев ее, оказалось чертовски трудно, потому что она ведь ничего не знала о Ганне и была хорошей бабой, но, увы, принадлежала к той категории американок, которые считают, что каждый мужчина, с которым они спят, должен стать мужем’.

3.3 **Адъективный тип ФЕ** характеризует внешнее и внутреннее состояние человека, переживающего какую-либо эмоцию. Среди них встречаются компаративные и некомпаративные ФЕ. Компаративных ФЕ обладают подчинительной структурой, в предложении они выступают в качестве обособленного определения или предикатива. В английском языке компаративные ФЕ образуются по модели Adj (прилагательное) + Comp (союз (как)) + N (имя существительное) (с союзами «as» или «like»), например:

(10) I came into her room half an hour before the bridal dinner, and found her lying on her bed as lovely as the June night in her flowered dress—and *as drunk as a monkey* ‘За полчаса до свадебного обеда я вошла к ней в комнату и вижу – она лежит на постели в своем затканном цветами платье, хороша, как июньский вечер – и пьяна как сапожник’.

Приведем примеры адъективных ФЕ в немецком языке:

(11) Er blieb stehen, entschuldigte sich, und der Mann, der noch gestern von Grenouilles plötzlicher Erscheinung *wie vom Donner gerührt gewesen wäre*, tat, als sei nichts geschehen, nahm die Entschuldigung an, lächelte sogar kurz und klopfte Grenouille auf die Schulter ‘Он задержался, извинился, и человек, который еще вчера при внезапном появлении Гренуя остановился бы как громом пораженный, сделал вид, что ничего не произошло, принял извинение, даже слегка улыбнулся и хлопнул Гренуя по плечу’;

(12) Wenn ich die Klasse noch schaffen wollte, müßte ich *wie blöd arbeiten* ‘Чтобы закончить этот класс, мне надо вкалывать как последнему дураку’.

3.4 Следующая группа ФЕ – **междометные фразеологические единицы**. В результате экспрессивного переосмысления междометные ФЕ превращаются в обобщенные выразители эмоций и волеизъявления, а иногда и того и другого вместе, вследствие чего значение подобных междометных образований является немотивированным. Например:

(13) Don't keep coughing so, Kitty, *for Heaven's sake!* ‘Ради бога, Китти, перестань так кашлять!’;

(14) I would not be so fastidious as you are," cried Mr. Bingley, *for a kingdom!* 'О, я не так привередлив, как вы! — воскликнул Бингли. — Клянусь честью...'.
3.5 Среди ФЕ встречаются **адвербиальные ФЕ**, которые, в свою очередь, делятся на качественные и обстоятельственные ФЕ. **Качественные адвербиальные ФЕ** обозначают признаки процесса, т.е. характеризуют его с качественной стороны. Они подразделяются на ФЕ образа действия и ФЕ меры, степени.

(15) *At any rate* Cody asked him a few questions (one of them elicited the brand new name) and found that he was quick, and extravagantly ambitious 'Как бы то ни было, Коди задал ему несколько вопросов (ответом на один из них явилось новоизобретенное имя) и обнаружил, что мальчик смышлен и до крайности честолюбив';

Обстоятельственные адвербиальные ФЕ не характеризуют действие с качественной стороны, а обозначают обстоятельства, условия, в которых совершается действие, т.е. нечто внешнее по отношению к действию.

(16) And the Ismays and the Chrysties (or rather Hubert Auerbach and Mr. Chrystie's wife) and Edgar Beaver, whose hair they say turned cotton-white one winter afternoon *for no good reason* at all 'Потом еще Исмэи, и чета Кристи, точнее, Губерт Ауэрбах с супругой мистера Кристи, и Эдгар Бивер, о котором рассказывают, что он поседел как лунь за один вечер, и, главное, ни с того ни с сего'.

Приведем примеры адвербиальных ФЕ в немецком языке:

(17) Nur noch liquide waren die Menschen, innerlich in Geist und Seele aufgelöst, nur noch von amorpher Flüssigkeit, und einzig ihr Herz spürten sie als haltlosen Klumpen in ihrem Innern schwanken und legten es, eine jede, ein jeder, «in die Hand des kleinen Mannes im blauen Rock, *auf Gedeih und Verderb*: Sie liebten ihn 'Люди, казалось, расплавились, их разум и душа растворились, превратились в аморфную, жидкую стихию и ощущали только комок сердца, безудержно колотящийся внутри, и они — каждый, каждая из них — вложили его на веки вечные в руки маленького человека в голубой куртке: они любили его' (качественные адвербиальные ФЕ);

(18) Was man hörte: Wind, *dann und wann* Piffe von Sandmäusen, die man allerdings nicht sah, das Rascheln einer Eidechse... 'Что до звуков, так вот что мы слышали: вой ветра, время от времени писк мышей, которых, впрочем, нам так и не удалось увидеть, шуршание ящериц по песку' (обстоятельственные адвербиальные ФЕ).

3.6 К ФЕ со структурой предложения относятся две группы оборотов: пословицы и поговорки. Поговорки – это коммуникативные ФЕ непословичного характера. Под пословицами же обычно понимают «краткие изречения применительно к различным сторонам жизни, вошедшие в оборот разговорной речи» [13, с. 223]. В отличие от поговорки, пословица всегда является предложением. Рассмотрим на примерах:

(19) And you *left him in the lurch*, didn't you? 'А вы этим воспользовались, чтобы сделать из него козла отпущения.';

(20) Percy *was in his element* 'Перси тут же вскочил из-за стола, явно чувствуя себя в своей стихии'.

Приведем примеры ФЕ со структурой предложения в немецком языке:

(21) *Die Sprache hatte es ihm vollständig verschlagen*. 'Он потерял дар речи.';

(22) ...fix blieb nur der Geburtstag von Sabeth, der Rest ging nach Adam Riese, bis *mir ein Stein vom Herzen fiel* 'Точным было только одно - число, день рождения Сабет, а остальное мне подсказала арифметика. Но все же камень с души свалился'.

4. Выводы

4.1 Английские и немецкие ФЕ художественной литературы обладают большим количеством структурных сходств (см. табл. 1).

4.2 В обоих языках выявлены 6 структурных типов. Среди них количественно преобладают ФЕ, образованные по моделям словосочетания (англ. – 100; нем. – 98).

Напротив, ФЕ со структурой предложения обладают низкой продуктивностью (по 2 ФЕ в каждом языке).

4.3 Среди ФЕ со структурой словосочетания в английском и немецком языках доминируют глагольные ФЕ (англ. – 78%; нем. – 90%)

4.4 Лишь в английском языке обнаружены междометные ФЕ, обладающие, однако, низкой продуктивностью (всего лишь 5 ФЕ).

Табл. 1

Структурные типы английских и немецких ФЕ

	Структурный тип ФЕ	Англ	Нем
1.	Глагольный	78% (79)	90% (90)
2.	Субстантивный	4% (4)	3% (3)
3.	Адъективный	1% (1)	2% (2)
4.	ФЕ со структурой предложения	2% (2)	2% (2)
5.	Междометные	5% (5)	—
6.	Адвербиальные	10% (9)	3% (3)
	Всего	100% (102)	100% (100)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. — М.: Высш.шк., 1986. — 396 с.
2. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в английском и русском языках). - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1989. - 126 с.
3. Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. — М.: Академия, 1999. — 282 с.
4. Rowling J. K. Harry Potter and the Philosopher's Stone. — Great Britain: Bloomsbury Publishing, 2014. — 254p.
5. Austen J. Pride and Prejudice. — СПб: КАРО, 2015. — 480p. — (Classical Literature)
6. Fitzgerald F. Scott The Great Gatsby. — СПб: КАРО, 2016. — 256p. — (Classical Literature)
7. Süskind P. Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders. — Zürich: Diogenes Verlag, 1985. — 320p.
8. Frisch M. Homo faber [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cje.ids.czyst.pl/biblioteka/Homo%20Faber%20Frisch.pdf>
9. Bernhard Schlink Der Vorleser [Электронный ресурс]. URL: https://booksafe.net/read/schlink_bernhard-der_vorleser-230735.html#p1
10. Балли Ш. Французская стилистика. 2-е изд., стереотипное. — М.: Эдиториал УРСС, 2001. - 392 с.
11. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ. МОСКВА: «СОВЕТСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 1990.
12. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. - 2-е изд., перераб. - М.: Высш. шк., Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996. - 381 с.
13. Соколов Ю.М. Русский фольклор: Учебное пособие. 3-е изд. / Отв. редактор В.П. Аникин. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. — 544 с.
14. Бинович Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь. М., 1956.
15. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь. М., 1984.

STRUCTURAL FEATURES OF GERMAN AND ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS IN FICTION

Summary. The article presents the structural features of German and English phraseological units in fiction. Six main structural types of German and English phraseological units have been identified and described, namely verbal, substantive, adjectival, adverbial, interjectional and communicative. Their main structural models have been defined and described.

Keywords: phraseological unit, structure, structural model, structural features.

Luzhinskaya E. V.

Scientific adviser: Basyrov S. R. Ph. D., professor

Donetsk National University

E-mail: luzhinskaya2000@gmail.com

УДК 811.1/8

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭТНОНИМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Мамонова Е. А.

Научный руководитель: Басыров Ш.Р. д. ф. н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация В данной работе рассматриваются этнонимы на базе английского языка. Выявлены их способы образования, структурные типы, а также семантические особенности. Рассмотрены особенности референта, к которому относится тот или иной этноним.

Ключевые слова этноним, референт, сокращение, словосложение, семантическая деривация.

1. Введение

Нация, племя, род, народность имеют свои имена – этнонимы. Как в древности, так и в современном мире эти имена являлись и являются не только различителями, но могли содержать также определенную оценку той или иной народности, часто с негативным оттенком [1].

Актуальность избранной темы заключается в недостаточной изученности структурных особенностей этнонимов, а также стереотипов той или иной нации, народности или племени, которые отражают этнонимы. Лингвисты продолжают дискутировать по поводу принадлежности этнонимов к именам собственным или нарицательным.

Материалом настоящего исследования послужили этнонимы общим объемом 104 единицы, полученные из Англо-русского и русско-английского словаря, под редакцией В. К. Мюллера, а также из Urban Dictionary, Oxford Dictionary of Modern Slang, Oxford Dictionary of English Idioms и Hornby A.S. The Advanced Learner's Dictionary of Current English.

Целью данного исследования является комплексное описание структурно-семантических и этнолингвистических особенностей этнонимов в современном английском языке.

2. Структурная классификация этнонимов в английском языке

В словообразовательном и структурном отношении английские этнонимы распадаются на следующие группы.

2.1. Непроизводные этнонимы

Непроизводные этнонимы представляют собой однокоренные слова, состоящие из одного или двух слогов, например:

(1) *Greek* лит. 'грек, гречанка'; *Israeli* лит. 'житель, жительница Израиля'; *Saxon* лит. 'саксонец, саксонка'.

2.2. Аффиксальные этнонимы

Аффикс – это морфема, которая изменяет значение производящей основы и присоединяется к ней. В образовании аффиксальных этнонимов участвуют следующие суффиксы:

1) *-an*, *-ian*, например:

(2) *European* лит. 'житель, жительница Европы' (← *Europe* 'Европа'); *Serbian* лит. 'серб, сербка' (← *Serbia* 'Сербия').

2) *-er*, посредством которого образуются наименования жителя по определённой местности, например:

(3) *Londoner* лит. 'лондонец' (← *London* 'Лондон'); *Lowlander* разг. 'житель низменности в южной части Шотландии' (← *Lowland* 'низменность'); *Westerner* разг. 'житель, уроженец Запада' (← *western* 'западный').

2.3. Полусуффиксальные этнонимы

Среди анализируемых этнонимов выявлены полусуффиксальные дериваты с полусуффиксами –man, –woman, например:

(4) *Englishman* лит. ‘англичанин’ (← *English* ‘английский’); *Scotchwoman* лит. ‘шотландка’ (← *Scotch* ‘шотландский’).

2.4. Этнонимы, образованные синтаксическим способом

Данная группа этнонимов состоит из двух или более слов и мотивируется именами собственными, например:

(5) *Aunt Jemima* (тётушка Джемайма) ирон. ‘стереотипная полная негритянка’.

2.5. Этнонимы, образованные путём сокращения

Помимо аббревиатурных сокращений, в английском языке обнаружены дериваты, образованные путём слогового сокращения, например:

(6) *Jap* разг. ‘японец’ (← *Japan* ‘Япония’).

2.6. Этнонимы, образованные путём словосложения

В английском языке словосложение – это соединение двух основ с помощью дефиса или без него, например:

(7) *Afro-American* лит. ‘афро-американец, афро-американка’ (← *Afro* ‘негр’ + *American* ‘американец’).

Добавим, что образование сложных этнонимов в английском языке может сопровождаться метафорическим переосмыслением его компонентов, например:

(8) *Blackbird* (букв. чёрная птица) груб. ‘негр или другой темнокожий невольник’ (← *Black* ‘чёрный’ + *bird* ‘птица’).

2.7. Этнонимы, образованные путем семантической деривации

Семантическая деривация – «это процесс появления у слова семантически производных значений, семантических коннотаций, дополнительных значений, то есть процесс расширения семантического объёма слова» [4], например:

(9) *Badger* (букв. барсук) разг. ‘студент, студентка штата Висконсин (это прозвище связано с тем, что барсук является талисманом университета Мэдисон, расположенном в Висконсине)’.

2.8. Этнонимы-конверсивы

Конверсия – это образование нового слова, путём перехода из одной части речи в другую. Энонимы часто мотивируются прилагательными, например:

(10) *Belarusian* лит. ‘белорус, белоруска’ (← *Belarusian* ‘белорусский’).

2.9. Заимствованные этнонимы

Данная группа этнонимов состоит из слов иностранного происхождения, например:

(11) *Baboo* (инд. господин) груб. ‘индийский дворянин, клерк-индеец’.

3. Семантическая классификация этнонимов

В семантическом плане английские этнонимы делятся на следующие группы:

3.1. Название жителей космических планет

В эту группу входят названия всех планет Солнечной системы, а также названия планет из научной фантастики, например:

(12) *Martian* разг. ‘марсианин, марсианка’.

3.2. Название жителей материков, частей света:

(13) *African* лит. ‘житель, жительница Африки’; *Westerner* разг. ‘житель, жительница Запада’.

3.3. Представители рас

Помимо общеизвестных представителей рас, в этой группе также представлены дерогативно маркированные этнонимы, например:

(14) *Redskin* груб. ‘краснокожий’.

3.4. Представители народностей/племён:

(15) *Abnaki* лит. ‘индеец-абнаки’; *Bantu* разг. ‘народность банту’.

3.5. Наименование жителей государств:

(16) *Croat* разг. ‘хорват’.

3.6. Этнонимы, называющие жителей штата/провинции/региона:

(17) *Yorkshire* разг. ‘житель, жительница Йоркшира’; *Alabama* разг. ‘житель американского штата Алабама’.

3.7. Название жителей городов

В данную группу входят этнонимы, независимые от размера города:

(18) *Angeleno* разг. ‘житель Лос-Анджелеса’

3.8. Название жителей островов

В эмпирическом материале обнаружены также этнонимы, называющие жителей полуострова, например:

(19) *Crimean* лит. ‘житель полуострова Крыма’; *Cypriot* уст. ‘киприот, киприотка’.

3.9. Название жителей горных районов:

(20) *Alpine* лит. ‘альпиец, альпийка’.

3.10. Вторичные этнонимы

Вторичные этнонимы охватывают следующие подгруппы:

1) зоонимные этнонимы:

(21) *Froglander* (сухопутная лягушка) ‘житель, жительница Голландии’.

2) растительные этнонимы:

(22) *Bean-eater* ‘бобоед, прозвище жителей Бостона’.

3) этнонимы, описывающие внешний вид человека.

Данные этнонимы часто указывают на какую-то характерную черту во внешности человека, например:

(23) *Greaser* (мазута) ирон. ‘житель Латинской Америки или Средиземноморья (название предположительно пошло от цвета кожи, который похож на мазуту (greaser)’.

4) этнонимы, связанные с определенными историческими событиями:

(24) *Boche* прен. ‘бош (прозвище, данное немецкому солдату французами во время Второй мировой войны)’; *Michael* ‘прозвище ирландца (в честь Майкла Джона Коллинза, ирландского революционера, который выступал в Пасхальном восстании 1916 года)’.

5) этнонимы, связанные с особенностями образа жизни человека. Религия, быт, работа и другие факторы влияют на формирование данных этнонимов, например:

(25) *Helvetic* разг. ‘швейцарец-протестант’; *Bracero* (исп. чернорабочий) ‘мексиканец, получивший разрешение на кратковременное пребывание в США в качестве сезонного рабочего’.

6) этнонимы, связанные с социальным происхождением человека

В большинстве случаев эти этнонимы появляются в связи с классовым неравенством, например:

(26) *Babbitt* простореч. ‘средний американский буржуа (этноним произошёл от книги Синклера Льюиса «Бэббитт», в которой критикуется простота жизни среднего класса’.

7) этнонимы, связанные с местом жительства человека, например:

(27) *Pom* разг. ‘австрал. англо-саксонского или англо-кельтского происхождения’.

8) этнонимы, связанные с особенностями речи человека, например:

(28) *Hamite* уст. ‘африканские народы, разговаривающие на «хамитских языках» (в настоящее время относятся к афразийской языковой системе)’, (←*Ham* ‘Хам (сын Ноя)’).

4. Выводы

4.1. В словообразовательном отношении английские этнонимы делятся на 9 групп (см. табл. 1):

Таблица 1

Продуктивность способов образования английских этнонимов

№	Структурные типы этнонимов	Пример	Кол-во
1	Непроизводные этнонимы	См. (1).	26 (25%)
2	Аффиксальные этнонимы	См. (2), (3).	27 (25,96%)
3	Полусуффиксальные этнонимы	См. (4).	7 (6,73%)
4	Синтаксический способ	См. (5).	5 (4,81%)
5	Сокращения	См. (6).	5 (4,81%)
6	Словосложение	См. (7), (8).	4 (3,85%)
7	Семантическая деривация	См. (9).	11 (10,58%)
8	Этнонимы-конверсивы	См. (10).	12 (11,54 %)
9	Заимствованные этнонимы	См. (11).	7 (6,73%)
	Всего		104 (100%)

4.2. В семантическом отношении английские этнонимы распадаются на 10 групп (см. табл. 2)

Таблица 2

Продуктивность семантических групп этнонимов

№	Семантические группы этнонимов	Пример	Количество
1	Название жителей космических планет	См. (12).	3 (2,88%)
2	Название жителей материков, частей света	См. (13)	4 (3,85%)
3	Представители рас	См. (14).	2 (1,92%)
4	Представители народностей/племён	См. (15).	7 (6,73%)
5	Наименование жителей государств	См. (16).	42 (40,38%)
6	Этнонимы, называющие жителей штата/провинции/региона	См. (17)	5 (4,81%)
7	Название жителей городов	См. (18).	4 (3,85%)
8	Название жителей островов	См. (19).	3 (2,88%)
9	Название жителей горных районов	См. (20).	2 (1,92%)
10	Вторичные этнонимы	См. (21) –(28).	32 (30,77%)
	Всего		104 (100%)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никонов, В. А. Этнонимы [Текст]: монография / В. А. Никонов. – М.: Наука, 1970. – 269 с.
2. Шен, Д. А. Этноним в лексико-семантическом пространстве английского языка [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Д. А. Шен. – Нижний Новгород, 2009. – 22 с.
3. Карашук, П. М. Словообразование английского языка [Текст]: монография / П. М. Карашук. – М.: Высшая школа, 1977. – 314 с.
4. Цебровская, Т. А. Структурно-семантические и этнолингвистические характеристики дерогативно маркированных этнонимов современного английского языка [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20/ Т. А. Цебровская – Ростов-на-Дону, 2016. – 24 с.
5. Мюллер В.К. Самый полный англо-русский русско-английский словарь – М.: АСТ, 2017 – 800 с.
6. Oxford Dictionary of Modern Slang. – London: Oxford University Press, 1996. – 564 p.

STRUCTURAL-SEMANTIC CHARACTERISTICS OF ETHNONYMS IN ENGLISH LANGUAGE

Annotation. This paper examines the ethnonyms of English language. It identifies their manners of production, structural types, and semantic characteristics. The paper examines the particular qualities of referent, to which certain ethnonym is belonged.

Keywords: ethnonym, abstracter, acronym, stem composition, semantic derivation

Mamonova E.A.

Scientific adviser: Basyrov Sh. R. Ph.D., professor

Donetsk National University

E-mail: lizamamonova.kamon@gmail.com

УДК 81'376.625'37:811.111:811.161.1

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ЛЕКСЕМ, НОМИНИРУЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА ЧЕЛОВЕКА

Мельник К.Ю.

*Научный руководитель: Басыров Ш.Р. д.ф.н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье рассматриваются способы образования английских и русских лексем, номинирующих человека по интеллектуальным свойствам. Проводится сопоставительный анализ названных лексем в обоих языках, выявляются сходства и различия в способах образования.

Ключевые слова: ум, глупость, способ образования, продуктивность.

1. Введение. Интеллектуальные способности человека исследуют многие науки, в частности: философия, физиология, психология. Особый интерес представляет лингвистика, которая выявляет и анализирует специфические особенности вербализации умственных операций в языке.

В толковом словаре С.И. Ожегова *интеллект* трактуется как умственные способности, фундамент ментальности в человеке. Из определения следует, что понятие «интеллект» неразрывно связано со значением «умение» и «способность». Умственные свойства личности предопределяются его способностями и умениями; они являются субъективными предпосылками благополучного выполнения конкретной деятельности [1].

По мнению Г. Гарднера, интеллектуальные способности человека представляют собой сложную и многостороннюю систему. Способность человека мыслить, применять разумно свои умения для благоприятного завершения конкретной деятельности и принимать решения, определяет интеллект человека [2].

Интеллектуальные свойства человека, как правило, определяются по признакам «ум» или «глупость». В английской и русской лингвокультурах человек, обладающий умом, имеет такие общие характеристики как способность быстро соображать, умение опираться на здравый смысл и рациональность, способность оценивать разные ситуации и приходить к соответствующим выводам, способность быть находчивым и остроумным [3].

Напротив, в английской и русской языковых картинах мира человек, не отличающийся особым умом, проявляет следующие типичные свойства как невежество, ограниченность мышления и взглядов на мир, безрассудство, неразумность в поступках, нежелание получать знания, отсутствие ответственности [3].

2. Способы образования английских и русских лексем, номинирующих человека по признаку «ум» и «глупость». Лексемы, номинирующие человека по признаку «ум» и «глупость» в английском и русском языках, образуются разными

способами. В сопоставляемых языках данные лексемы образуют такие структурные типы: симплексы (или корневые слова); сложные слова (композицы); суффиксальные, префиксальные и префиксально-суффиксальные слова; полуаффиксальные слова; слова, образованные путём конверсии; сращения; слова, образованные путём семантической деривации; слова, образованные путем редупликации.

Рассмотрим подробнее данные способы образования лексем, номинирующих человека по признаку «ум» и «глупость» в английском и русском языках.

2.1. Симплексы

В английском и русском языках выявлены субстантивные и адъективные симплексы, представляющие собой корневые односложные и двусложные слова [4]. Ср. следующие симплексы, номинирующие умного (см. (1)) и глупого (см. (2)) человека:

(1) «**умный человек**»: англ. *genius, clever, smart, wise*; рус. *гений, интеллигент, мудрый, рациональный*;

(2) «**глупый человек**»: англ. *fool, goof, loon, oaf, dull, dumb, stupid*; рус. *дундук, олух, глупый, тупой, нелепый*

2.2 Аффиксация

Некоторые лексемы, номинирующие человека по признаку «ум» и «глупость», образуются в английском и русском языках с помощью аффиксов. Аффиксация – это морфологический процесс, который состоит в добавлении аффикса (т.е. связанной морфемы) к морфологической основе. Данный словообразовательный процесс имеет место во многих языках при деривации лексем (т.н. словообразовательная аффиксация) или при адаптации формы слова к его морфосинтаксическому контексту (словоизменительная аффиксация).

В зависимости от участия в деривации лексем определенного аффикса (префикса и/или суффикса), выделяются следующие структурные подтипы аффиксальных лексем: суффиксальные (см. (3) и (4)), префиксальные (см. (5), (6)) и префиксально-суффиксальные (см. (7)):

(3) «**умный человек**»: англ. *thinker* (← *think*), *crafty* (← *craft*), *knowing* (← *know*); рус. *интеллектуал* (← *интеллект*), *разумник* (← *разум*), *знающий* (← *знать*), *умный* (← *ум*), *толковый* (← *толк*);

(4) «**глупый человек**»: англ. *dullard* (← *dull*), *dumbo* (← *dumb*), *goofus* (← *goof*), *foolish* (← *fool*), *goofy* (← *goof*), *witless* (← *wit*); рус. *глупец* (← *глупый*), *дурачина* (← *дурак*), *тупица* (← *тупой*), *глуповатый* (← *глупый*), *придурковатый* (← *придурок*);

(5) «**умный человек**»: англ. *ingenious* (← *genius*); рус. *неглупый* (← *глупый*), *премудрый* (← *мудрый*), *преумный* (← *умный*);

(6) «**глупый человек**»: англ. *illiterate* (← *literate*), *untaught* (← *taught*), *unintelligent* (← *intelligent*), *unwise* (← *wise*); рус. *бездарь* (← *дар*), *бестолочь* (← *толк*), *неразумный* (← *разумный*), *немудрый* (← *мудрый*);

(7) «**глупый человек**»: рус. *несмыслёныш* (← *смыслить*), *неумеха* (← *уметь*), *придурок* (← *дурак*)

2.3 Полуаффиксация

В ряде случаев анализируемые слова образуются с помощью полуаффиксов - полупрефиксов (см. (8) и полусуффиксов (см. (9), (10)), которые переосмысливаются в структуре производных слов, полностью или частично утрачивая свое значение и выступают т.о. омонимами к свободно функционирующим в языке лексемам [5], ср.:

(8) «**очень умный человек**»: англ. *superintelligent* (← *intelligent*); рус. *мегамотз* (← *мотз*), *высокомудрый* (← *мудрый*), *высокограмотный* (← *грамотный*), *многомудрый* (← *мудрый*);

(9) «**умный человек**»: англ. *clear-head*, *egghead*, *bookman*, *bookwoman*;

(10) «**глупый человек**»: англ. *madman*

2.4 Конверсия

В английском языке отмечены слова, образованные посредством конверсии (или транспозиции), т.е. путем перехода одной части речи в другую. В данном случае английские существительные мотивируются прилагательными [5].

(11) «**умный человек**»: англ. *sage* (←*sage* прил. мудрый), *sapient* (←*sapient* прил. мудрый), *intellectual* (←*intellectual* прил. рациональный);

(12) «**глупый человек**»: англ. *illiterate* (←*illiterate* прил. неграмотный), *incompetent* (←*incompetent* прил. неумелый)

2.5 Словосложение

Словосложение – это процесс объединения двух слов (свободных морфем) для создания нового слова (обычно существительного, глагола или прилагательного) (см. (13), (14)) [5]. Добавим, что процесс словосложения в сопоставляемых языках часто сопровождается метафорическим или метонимическим переосмыслением производящих (составляющих) компонентов композита (см. (15), (16)), ср.:

(13) «**умный человек**»: англ. *wunderkind*, *whip-smart*;

(14) «**глупый человек**»: англ. *damfool*, *tomfool*;

(15) «**умный человек**»: англ. *bookworm* (букв. книжный червь), *brainbox* (букв. ящик для мозга), *highbrow* (букв. высокая бровь); рус. *остроумный* (букв. острый ум), *хитроумный* (букв. хитрый ум);

(16) «**глупый человек**»: англ. *birdbrain* (букв. птичий мозг), *brain-dead* (букв. мёртвые мозги), *pea-brained* (букв. мозги с горошину), *pig-ignorant* (букв. невежественный как свинья); рус. *слабоумный* (букв. слабый ум), *скудоумный* (букв. скудный ум);

2.6. Сращение (сложносuffixальное словопроизводство)

Только в русском языке обнаружены производные слова, в деривации которых одновременно участвуют два словообразовательных процесса – словосложение и суффиксация или безаффиксное словопроизводство [5], ср.:

(17) «**умный человек**»: рус. *многознайка* (← много знать), *большемозгий* (← большой мозг), *светлоголовый* (← светлая голова);

(18) «**глупый человек**»: рус. *пустоголов* (← пустая голова), *дубинноголовый* (← дубовая голова), *тупомозглый* (← тупые мозги)

2.7 Семантическая деривация

Некоторые слова являются результатом семантической деривации (метафоризации или метонимизации), т.е. переосмысления прямого (буквального) значения производящего слова [5], ср.:

(19) «**умный человек**»: англ. *brain* (←*brain* мозг), *expert* (←*expert* эксперт), *head* (←*head* голова), *master* (←*master* мастер), *sharp* (←*sharp* острый), *bright* (←*bright* яркий); аналогично: рус. *голова*, *мозг*, *талант*, *ум*, *грамотей*, *башковитый*, *лобастый*, *прошаренный*;

(20) «**глупый человек**»: англ. *chump* (←*chump* башка, голова), *lamb* (←*lamb* ягнёнок), *goat* (←*goat* козёл), *blind* (←*blind* слепой), *brainless* (←*brainless* без мозгов), *slow* (←*slow* медленный); аналогично: рус. *баклан*, *баран*, *болван*, *лопух*, *олень*, *тормоз*, *дубинистый*, *тормознутый*, *безмозглый*, *отмороженный*

2.8 Редупликация

Редупликация – процесс, в котором корень или основа слова (или его части) или даже все слово точно повторяются или с небольшими изменениями [5]. Редупликаны обнаружены лишь в английском языке:

(21) англ. *dum-dum* ‘дурень, болван’, *yo-yo* ‘дурак, идиот’,

3. Выводы 3.1. Лексические единицы, номинирующие человека по интеллектуальным свойствам («умный», «глупый»), образуются в английском и русском языках как по общим способам словообразования, так и отличительным (см. ниже табл. 1 и табл. 2).

3.2. Среди производных слов со значением «умный человек» общими способами образования в сопоставляемых языках являются: симплексы (корневые слова), суффиксация и семантическая деривация.

При этом среди английских и русских существительных самыми продуктивными оказались слова, образованные путём семантической деривации.

Среди адъективных ЛЕ в сопоставляемых языках наиболее продуктивными в обоих языках являются суффиксальные ЛЕ.

3.3. У производных слов со значением «глупый человек» в обоих языках отмечены общие способы образования среди существительных со значением «глупость», а именно: симплексы (корневые слова), суффиксация и семантическая деривация.

В обоих языках среди существительных самыми продуктивными оказались слова, образованные путём семантической деривации.

Среди адъективных ЛЕ наиболее продуктивными в английском языке являются сложные слова, и слова, образованные путём семантической деривации, а в русском – слова, образованные путём семантической деривации.

Таблица 1. Продуктивность способов образования лексических единиц (ЛЕ), номинирующих человека по признаку «ум» в английском и русском языках

Способы образования ЛЕ				
	Существительные		Прилагательные	
	Англ.	Русск.	Англ.	Русск.
1. Симплексы (корневые слова)	<i>genius</i> 1 (2%)	<i>гений</i> 2 (6%)	<i>clever</i> 12 (17%)	<i>мудрый</i> 2 (3%)
2. Суффиксация	<i>thinker</i> 1 (2%)	<i>умник</i> 8 (23, 5%)	<i>inventive</i> 34 (47%)	<i>умный</i> 26 (43%)
3. Префиксация	-	-	<i>ingenious</i> 1 (1%)	<i>неглупый</i> 3 (5%)
4. Полупрефиксация	-	<i>мегаум</i> 1 (2,5%)	<i>superintelligent</i> 1 (1%)	<i>высокоумный</i> 8 (13%)
5. Полусуффиксация	<i>bookman</i> 5 (8%)	-	-	-
6. Конверсия	<i>intellectual</i> 4 (7%)	-	-	-
7. Словосложение	<i>highbrow</i> 13 (22%)	-	<i>whip-smart</i> 9 (12%)	<i>остроумный</i> 4 (7%)
8. Сращение	-	<i>многознайка</i> 4 (11%)	-	<i>светлоголовый</i> 3 (5%)
9. Семантическая деривация	<i>brain</i> 35 (59%)	<i>ум</i> 20 (57%)	<i>brainy</i> 16 (22%)	<i>башковитый</i> 15 (24%)
Всего	59 (100%)	35 (100%)	73 (100%)	61 (100%)

Таблица 2. Продуктивность способов образования ЛЕ, номинирующих человека по признаку «глупость» в английском и русском языках

Способы образования ЛЕ				
	Существительные		Прилагательные	
	Англ.	Русск.	Англ.	Русск.
1. Симплексы (корневые слова)	<i>fool</i> 30 (18,5%)	<i>олух</i> 14 (18%)	<i>dumb</i> 6 (6%)	<i>глупый</i> 5 (7%)
2. Суффиксация	<i>doofus</i> 10 (6%)	<i>дурачок</i> 11 (14%)	<i>foolish</i> 12 (11%)	<i>глуповатый</i> 6 (9%)
3. Префиксация	-	<i>бестолочь</i> 2 (2,5%)	<i>unwise</i> 13 (12%)	<i>неумный</i> 11 (16%)
4. Префиксально-суффиксальный способ	-	<i>неумеха</i> 3 (3%)	-	-
5. Полупрефиксация	-	-	-	<i>малограмотный</i> 4 (6%)
6. Полусуффиксация	<i>airhead</i>	-	-	-

	29 (18%)			
7. Конверсия	<i>illiterate</i> 2 (1,5%)	-	-	-
8. Словосложение	<i>birdbrain</i> 29 (17,5%)	-	<i>thick-witted</i> 38 (35,5%)	<i>скудоумный</i> 4 (6%)
9. Сращение	-	<i>пустоголов</i> 8 (10%)	-	<i>твердолобый</i> 15 (22%)
10. Семантическая деривация	<i>donkey</i> 59 (36%)	<i>болван</i> 41 (52,5%)	<i>headless</i> 38 (35,5%)	<i>безмозглый</i> 23 (34%)
11. Редупликация	<i>dum-dum</i> 4 (2,5%)	-	-	-
Всего	163 (100%)	79 (100%)	107 (100%)	68 (100%)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка/ С. И. Ожегов. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
2. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligence/ H. Gardner – N. Y.: Basic Books, 2011. – 528 p.
3. Bostrom N. Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies/N. Bostrom. – Oxford: Oxford University Press, 2014. – 352 p.
4. Земская, Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие / Е. А. Земская. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 328 с.
5. Кубрякова, Е. С. Теория номинации и словообразование/ Е. С. Кубрякова // Языковая номинация (Виды наименований). – Москва: Наука, 1977. – С. 222–303.

METHODS OF FORMATION OF ENGLISH AND RUSSIAN LEXEMES NOMINATING HUMAN INTELLECTUAL PROPERTIES

Annotation. This article examines the methods of formation of English and Russian lexemes that nominate a person by intellectual properties. A comparative analysis of lexemes in both languages is carried out, similarities and differences in the methods of formation are revealed.

Key words: intellect, stupidity, method of formation, productivity.

Melnik K.Y.

Scientific adviser: Basyrov Sh.R. Doctor of Philology, professor

Donetsk National University

E-mail: carin.melnick2014@yandex.ua

УДК 81'367.625:811.112.2.161.1

СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАТИВНЫХ ГЛАГОЛЫ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКЕ. СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ПРОДУКТИВНОСТЬ

Мисик Д. И.

*Научный руководитель: Басыров Ш. Р., д. фил. н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В работе исследуются синтаксические конструкции со значением социативного (совместного) действия, называющие сложные ситуации, которые объединяются общностью места и времени совершаемого действия. В поле зрения объекта исследования попадают любые языковые средства, реализующие категорию социативности в широком смысле слова, как некоторую семантическую характеристику, которая может относиться к морфеме, слову или синтаксической конструкции.

Ключевые слова: социативность, реципрокальность, деривация, способы образования

1 Введение

Данная статья посвящена исследованию категории социативности в немецком и русском языках.

В современной лингвистике к исследованию категории социативности обращались многие ученые, в частности: Е. А. Лещинская [1] В. П. Недялков [2; 3; 4; 5]. Однако, комплексное и системное изучение способов выражения данной категории, ее семантики в современном немецком языке на материале глаголов не проводилось, что обуславливает **актуальность** избранной темы. Актуальным представляется также изучение функционального аспекта категории социативности в немецком языке. Необходимость изучения данной лингвистической категории вызвана ее универсальным характером и сложностью явления социативности в кругу других смежных лингвистических категорий. Помимо этого, в лингвистике ощущается дефицит работ, посвященных системному и комплексному описанию категории социативности в сопоставительном плане.

Материалом исследования послужили СГ и примеры их употребления, которые были получены путем сплошной выборки из немецких и русских толковых и двуязычных словарей. Общий объем немецких СГ составил **108** единиц. Общий объем русских СГ составил **93** единицы. Добавим, что за единицу анализа взят СГ в одном значении.

Цель настоящего исследования состоит во всестороннем описании структуры СГ в современном немецком и русском языке.

2 Структурная характеристика немецких и русских СГ

Немецкие и русские СГ образуются различными способами. Наиболее продуктивным способом образования в обоих языках является префиксальный. Однако это не единственный способ, с помощью которого образуются глаголы совместного значения.

2.1. Префиксальные СГ

Префиксальный способ образования слов состоит в том, что к исходной (мотивирующей) лексеме присоединяется приставка, или префикс. В русском и немецком языках префиксальный способ словообразования является наиболее продуктивным (32 русских и 97 немецких СГ). Такую большую количественную разницу в образовании СГ в разных языках можно объяснить тем, что при образовании префиксальных русских СГ участвует только один префикс **с(о)–**, который отображает совместность нескольких действий [6]. В немецком же языке при образовании СГ участвуют четыре префикса, которые отображают совместность действий: **mit–**, **zusammen–**, **ver–**, **bei–**. Наиболее продуктивной приставкой при образовании немецких СГ является **mit–** (72 СГ от общего количества), а также **zusammen–** (22 СГ). Наименее продуктивные приставки **ver–** (2 СГ), **bei–** (1 СГ). Данные приставки образуют истинно социативные глаголы, в которых уже семантически заложено только совместно выполняемое действие, например:

(1) *Сонаследовать* <вместе с кем-то, быть, товарищем по наследству, соучастником> (наследовать)

(2) *Mitarbeiten* < mit anderen zusammen tätig sein ‘сотрудничать’> (arbeiten)

(3) *Zusammenwirken* < zusammen arbeiten ‘взаимодействовать, действовать вместе, сообща’> (wirken)

(4) *Sich verbinden* < mit jemandem verbünden ‘объединяться с кем-либо’> (binden)

(5) *Beiwohnen* < zusammen leben ‘сожительствовать’> (wohnen)

2.2. Суффиксальные СГ

Суффиксальный способ образования — это образование производного слова путем присоединения к исходной лексеме словообразовательного суффикса. С помощью суффиксального способа было образовано 18 русских и 9 немецких СГ. Русские СГ были образованы путем прибавления таких суффиксов, как **-ова-**, **-ева-**, **-и-**, **-а-**. Суффикс **-ова-/ева-** участвует в образовании глаголов от существительных. Суффикс **-ова-** является наиболее продуктивным (11 СГ от общего количества суффиксальных СГ), а суффиксы **-и-** (3), **-а-** (3) и **-ева-** (1) наименее продуктивными. Например:

(6) *Согласовать* <прийти к согласию вместе с кем-то> (Согласие)

(7) *Беседовать* <разговаривать вместе с кем-либо, вести беседу> (Беседа)

В немецком же языке при образовании СГ были задействованы суффиксы **-ieren** и **-igen**.

1) Глаголы с суффиксом **-ieren** образуются от существительных, заимствованных из других языков. Суффикс **-ieren** наиболее продуктивен (8 СГ от общего количества немецких СГ), например:

(8) *Arrangieren* < sich verständigen und eine Lösung für etwas finden 'договариваться'> (фр. *Arranger*)

(9) *Kooperieren* < (besonders auf politischem oder wirtschaftlichem Gebiet) zusammenarbeiten 'действовать сообща; сотрудничать; кооперироваться'> (фр. *Coopérer*)

2.3. Постфиксальные СГ

В образовании постфиксальных СГ участвует постфикс **-ся**, который является наиболее продуктивным показателем этой структурной группы глаголов. В русском языке было образовано 19 СГ префиксального типа, например:

(10) *Кооперироваться* <объединяться для совместных действий, занятий> (Кооперировать)

2.4. Суффиксально-постфиксальные СГ

Суффиксально-постфиксальный способ образовывает новые слова путём одновременного присоединения к основе производящего слова суффикса и постфикса. От общего количества было образовано 9 СГ путём одновременного присоединения к основе исходного слова суффиксов **-а-**, **-ова-**, **-и-**, **-ива-** и постфикса **-ся**. Суффикс **-а-** является наиболее продуктивным (5 СГ) при образовании суффиксально-постфиксальных СГ, а суффиксы **-и-** (2), **-ива-** (1) и **-ова-** (1) наименее продуктивными. Например:

(11) *Совещаться* <совместно обсуждать что-н. с кем-н.> (совещание)

(12) *Солидаризироваться* <изъявить (изъявлять) свою солидарность с кем-, чем-л.> (солидаризация)

1.1.5. Префиксально-суффиксальные СГ

При образовании префиксально-суффиксальных СГ к основе исходного слова присоединяется приставка **с(о)-** и суффиксы **-ива-**, **-ова-**, **-ева-**, **-нича-**, где суффикс **-ива-** наиболее продуктивен (3 СГ от общего количества) при образовании глаголов данной группы. С помощью этого способа было образовано 6 СГ. Проанализируем структуру префиксально-суффиксальных СГ на примерах:

(13) *Сотрудничать* <заниматься какой-л. деятельностью совместно кем-л> (Труд)

(14) *Совладевать* <владеть совместно с кем-н.> (Владеть)

1.1.6. Префиксально-постфиксальные СГ

5 СГ в русском языке образовались по префиксально-постфиксальному способу, т.е. путем одновременного прибавления приставки **с(о)-** и постфикса **-ся** к исходной форме глагола, например:

(15) *Сработаться* <достичь полного согласия, полной согласованности в работе с кем-л> (Работать)

(16) *Сходиться* <приходить в одно место, собираться вместе> (Ходить)

1.1.7. Префиксально-суффиксально-постфиксальные СГ

Префиксально-суффиксально-постфиксальный способ является наименее продуктивным способом образования СГ. Только 4 русских СГ были образованы путём одновременного присоединения к основе исходного слова приставок *с(о)–*, *до–*, *пере–*, суффиксов *–ива–*, *–ыва–* и постфикса *ся–*. Суффикс *–ива–* наиболее продуктивен при образовании СГ данной группы, с помощью него образовано 3 СГ. Среди приставок наиболее продуктивна в образовании СГ приставка *пере–* (2 СГ). Например:

(17) *Созваниваться* <соединяться с кем-либо, чем-либо по телефону; позвонив по телефону, договариваться о чем-либо> (Звонить)

(18) *Договариваться* <в результате переговоров приходить к соглашению, общему мнению> (Говорить)

3 Выводы

3.1 В общем существует 7 способов образования СГ: префиксальный, суффиксальный, постфиксальный, суффиксально-постфиксальный, префиксально-постфиксальный, префиксально-суффиксальный, префиксально-суффиксально-постфиксальный.

3.2 Из всех вышеперечисленных способов общими для русского и немецкого языков являются только префиксальный и суффиксальный способ.

3.3 Только для русского языка при образовании СГ характерны такие способы, как постфиксальный, суффиксально-постфиксальный, префиксально-постфиксальный, префиксально-суффиксальный и префиксально-суффиксально-постфиксальный. Это объясняется развитой морфологической системой русского языка.

3.4 В русском и немецком языке префиксальный способ является наиболее продуктивным так как именно в приставках *с(о)–*, *mit–*, *zusammen–*, *ver–*, *bei–* заложена функция совместного значения, являющаяся решающей при образовании СГ.

3.5 При образовании СГ в русском языке наиболее продуктивным префиксом является *с(о)–*, этот префикс помогал в образовании 43 СГ. В немецком языке наиболее продуктивный префикс – *mit–* (72 СГ)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лещинская, Е. А. Категория совместности в немецком языке: на материале глагольных конструкций [Текст]: дисс. ... канд. филол.: 10.02.20 / Е. А. Лещинская. – Кемерово, 1995. – 190 с.
2. Недялков, В. П. Анафорические и медиальные способы выражения реципрокального значения [Текст] / В. П. Недялков // Грамматические категории: иерархии, связи, взаимодействие: материалы международной научной конференции / Отв. ред. В. С. Храковский. СПб.: Наука, 2003. – 107 с.
3. Недялков, В. П. Рефлексивные конструкции в балтийских языках и типологическая анкета [Текст] / В. П. Недялков, Э. Ш. Генюшене // Рефлексивные глаголы в индоевропейских языках. – Калинин: КГУ, 1985. – С. 3-19.
4. Недялков, В. П. Типология взаимных конструкций [Текст] / В. П. Недялков // Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость. – СПб.: Наука, 1991. – С. 276-312.
5. Недялков, В. П. Типология рецессивных конструкций: Рефлексивные конструкции [Текст] / В. П. Недялков // Диатезы и залого. Л.: Наука, 1975. С. 21-33.
6. Е. А. Земская Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие / Е. А. Земская. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2011. – С. 278-280

STRUCTURAL FEATURES OF SOCIAL VERBS IN GERMAN AND RUSSIAN. METHODS OF FORMATION AND THEIR EFFECTIVENESS

Annotation. In the given article we analyze syntactic constructions with the meaning of social (collaborative) action naming complex situations, which are united by the commonality of place and time of the performed action. In other words, any linguistic means that realise the category of sociality in its broad sense as a certain semantic feature that can be referred to a morpheme, a word or a syntactic structure fall within the field of view of the object of study.

Key words. sociality, reciprocity, derivation, methods of formation

Misik D. I.

Scientific adviser: Basyrov. S. R., Dr. of Philology, professor

Donetsk National University

E-mail: misik-darina@mail.ru

УДК 82-1:811.111 Цветаева М. И.

СТИХОТВОРЕНИЕ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ «МНЕ НРАВИТСЯ, ЧТО ВЫ БОЛЬНЫ НЕ МНОЙ...» В АНГЛИЙСКИХ ПРОЧТЕНИЯХ

Молошник В. С.

*Научный руководитель: Матвиенко О. В. к. филол. н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе рассматриваются языковые особенности стихотворения М. И. Цветаевой, а также основные трудности при переводе этого стихотворения на английский язык. В ходе исследования проведен анализ избранных переводов в сопоставлении с оригинальным текстом стихотворения; рассмотрены и проанализированы достоинства и недостатки каждого из переводов.

Ключевые слова: художественный перевод, поэтический текст, поэтика, рифма, размер.

Актуальность исследования заключается в недостаточной изученности переводов М. И. Цветаевой на английский язык.

Объектом исследования выступает текст цветаевского стихотворения «*Мне нравится, что Вы больны не мной...*» и его англоязычные переводы, выполненные Ю. Р. Боуи и Ильсей Шамбатом. Предмет исследования – поэтика оригинального и переводных текстов.

Цель настоящего исследования – провести сопоставительный комплексный анализ переводов стихотворения М.И. Цветаевой «*Мне нравится, что Вы больны не мной...*» в сравнении с оригиналом.

Главное отличие художественного перевода заключается в том, что он предполагает эмоциональное воздействие на читателя путём передачи эстетической информации. Перевод художественных произведений представляет собой особую проблему переводоведения, связанную с необходимостью поиска подходящих слов и выражений, способных максимально точно отразить то, что хотел сказать автор оригинального текста.

Большое значение имеет форма переводимого текста – способ существования смысловой информации, принцип ее упорядоченности, способы выражения содержания, а также структурная композиция [1; с. 57]. В данном случае переводчик имеет дело с поэтической формой текста. Поэтический перевод по праву считается одним из самых

сложных. Данный вид перевода, помимо литературного таланта и умения писать стихи, требует от переводчика способности вместить в стихотворную форму иного языка смысл, идею, отобразить литературные и стилистические приемы первоисточника, сохранив при этом версификационные характеристики оригинала: ритм, рифму и размер.

Стоит отметить, что качественный поэтический перевод является одним из сложнейших видов перевода и под силу немногим переводчикам. Однако в свое время В. Брюсов писал: «Передать создание поэта с одного языка на другой – невозможно; но невозможно и отказаться от этой мечты» [2; с. 188].

Важнейшей задачей переводчика является правильная передача поэтической формы стихотворного произведения [3; с. 186]. И. М. Денисова считает, что при условии невозможности полного соответствия перевода подлиннику будет целесообразным подойти к переводу с точки зрения филологической (переводческой) традиции, что предполагает рассмотрение и анализ не только поэтических характеристик произведения при переводе, но и языковых особенностей текста [4; с. 26].

И. С. Алексеева, в свою очередь, сформулировала основные требования, следование которым необходимо при переводе поэтических текстов:

1) сохранение размера и стопности (стопа – повторяющееся сочетание сильного и слабого места в стихотворном метре, служащее единицей длины стиха);

2) сохранение каденции, то есть наличия или отсутствия заударной части рифмы;

3) сохранение типа чередования рифм: перекрестное — для сюжетного повествования, смежное – для песенного склада, опоясывающее – для сонетной формы;

4) сохранение звукописи;

5) сохранение количества и места в стихе лексических и синтаксических повторов;

6) поиск близкого аналога системе стихосложения языка;

7) адекватный подбор средств выражения системы образов, заложенных в оригинальном тексте [3; с. 188].

На основе вышеизложенных критериев был проведен сопоставительный анализ оригинального стихотворения, написанного на русском языке, с несколькими его современными переводами на английский язык. В качестве материала для анализа выступают стихотворение М. И. Цветаевой «Мне нравится, что Вы больны не мной...» и два варианта перевода этого стихотворения на английский язык, выполненные Ю. Р. Боуи и Ильей Шамбатом.

Стихотворение «Мне нравится, что Вы больны не мной...» [5] (1915 г.) является замечательным образцом русской лирики Серебряного века. Поэтесса посвятила его Маврикию Минцу, второму мужу своей сестры Анастасии. Не желая рушить семью сестры, Цветаева была вынуждена утаивать свои чувства. Таким образом, стихотворение представляет собой скрытое признание в любви, которой суждено остаться безответной.

В стихотворении использован особый прием – апофатика, «доказательство от противного»: отрицаемое в первой части стихотворения чувство любви подтверждается во второй. Две финальные строки заставляют взглянуть на текст другими глазами и переосмыслить его: все сказанное лирической героиней до этого меняет свой знак на противоположный – сожалея о том, что они «не больны» друг другом, лирическая героиня подтверждает присутствие чувства любви. [6; с. 63]

Стихотворение написано пятистопным ямбом, с использованием сквозной перекрестной рифмы и чередованием мужских и женских окончаний. Пятистопный ямб используется для драматического рассказа, а женская рифма создает в стихотворении атмосферу элегичности и недосказанности. [7; с. 81-82]

Почти четверть всех слов произведения составляют местоимения – 33 слова из 143 (23%). Насыщенность текста местоимениями говорит о том, что основной темой стихотворения является тема межличностных отношений [6; с. 65].

Распределение стихового пространства между героями обусловлено тем, что первые две строфы начинаются местоимением 1-го лица «мне», а третья – местоимениями 2-го лица («Вам» – «Вами»).

Стоит также отметить, что местоимение «Вы» неизменно пишется с заглавной буквы, указывая, во-первых, на дистанцию между героями, а во-вторых, на трепетное уважение, которое героиня испытывает к своему возлюбленному.

В стихотворении используется авторское деление на 3 равные части – 3 восьмистишия. Автор не случайно создает произведение, используя именно такую структуру – каждое восьмистишие несет в себе определенные чувства. Так, первая часть является «не-признанием», где поэтесса скрывает свои чувства и прячет их за благодарностью к своему возлюбленному за «нелюбовь». Вторая часть является своего рода скрытым сожалением, а третья уже открыто демонстрирует сожаление героини о невозможности счастливой взаимной любви [8; с. 399].

Рассмотрение хронотопа произведения показывает, что различаются также «пространства», в которых существуют герои. Так, события первого и третьего восьмистиший происходят на Земле (*тяжелый шар земной, не-гулянья под луной, солнце, не у нас над головами*). Вторая же часть разделена между адом (*в адовом огне*) и небесами (*в церковной тишине, аллилуйя*).

В третьем восьмистишии поэтесса, говоря слова благодарности, использует такой стилистический приём, как анафора, указывающая, что героиня как бы уговаривает сама себя, что счастлива без этой любви:

... За то, что Вы меня – не зная сами! –
 Так любите: за мой ночной покой,
За редкость встреч закатными часами,
За наши не-гулянья под луной,
За солнце, не у нас над головами, –
За то, что Вы больны – увы! – не мной,
За то, что я больна – увы! – не Вами!

М. Цветаева использует в своём произведении приём «закольцованности», т.е. заканчивает стихотворение строками, с которого оно начинается. Несмотря на различие в одно слово – «увы!» – начальные и финальные строки показывают совершенно разные эмоции лирической героини: в то время как первые строки пропитаны смирением и спокойствием, последние – открыто демонстрируют печаль и отрешенность.

В первую очередь рассмотрим англоязычное прочтение Ю. Р. Боуи. Данный переводчик не является носителем русского языка, но имеет научную степень по русской филологии и преподаёт русский язык и литературу.

Стоит отметить, что, в то время как оригинальное стихотворение не имеет определенного названия, а называется по первой строке, Боуи озаглавливает свой перевод “*The Unjoys of Nonlove*” (рус. «Не-радости не-любви») [9]. Данный вариант названия отражает не только основную идею всего стихотворения, но и склонность Цветаевой к использованию большого количества отрицаний.

Перевод этого автора сохраняет сквозную перекрестную рифму на протяжении всего произведения. Тем не менее переводчик опускает авторское деление на три строфы. С первого взгляда заметно, что строки в английском стихотворении значительно отличаются по длине, что указывает на нарушение размера.

При том, что последние слова действительно рифмуются, чтение перевода Боуи затруднено не только резкой сменой количества слогов в строке (разностопностью строк), но и большим количеством высокопарной лексики, что противоречит

оригинальному тексту. Как уже указывалось ранее, М. И. Цветаева использует в своем стихотворении преимущественно нейтральную, разговорную лексику, однако Боуи игнорирует данную особенность стихотворения.

Уже в первых строках заметно, насколько переводчик усложняет, перегружает текст выбором лексических единиц. Оригинальная строка «Мне нравится, что Вы больны не мной» в интерпретации Боуи звучит тяжело: *I'm glad that you're not indisposed with feelings steeped in me*. В первую очередь рассмотрим лексическую единицу *indisposed*. Данное слово имеет значение «испытывающий недомогание». При том, что в целом это слово выражает приблизительно тот же смысл, что и оригинальное «больны», оно чужеродно и громоздко в переводе цветаевского стихотворения, пронизанного легкостью. Усложняется первая строка также фразой *steeped in me*. Вне контекста данная фраза обычно переводится как «проникнутый, пропитанный насквозь». В определенных контекстах эта фраза может использоваться как эквивалент слову «переполненный», однако слово это довольно редко употребляемое, едва ли знакомое среднестатистическому читателю, на которого в том числе рассчитано оригинальное стихотворение.

Несмотря на то, что строки переведенного стихотворения и так на порядок длиннее оригинальных, переводчик прибегает к добавлениям, внося в стихотворение дополнительные излишние подробности. Рассмотрим, например, строку *Beneath our giddy footsteps specked with dew*. Дословно данный отрывок текста Боуи переводится как «Под нашими головокружительными шагами в каплях росы». В оригинальном стихотворении об этом нет ни слова.

М. И. Цветаева пишет стихотворение от первого лица, рассказывая о чувствах лирической героини, которой является она сама. Ю. Р. Боуи, в свою очередь, периодически использует объединительное местоимение «мы»: *WE can laugh capriciously; by words WE'd rue; WE need no wince* и др. В оригинальном стихотворении героиня говорит исключительно о себе, не упоминая чувства своего возлюбленного, Ю. Р. Боуи же игнорирует эту особенность.

Первая строка последнего восьмистишия оригинального стихотворения звучит как «Спасибо Вам и сердцем, и рукой», в переводе Боуи – *I thank you in my heart, effusively*. Лексическая единица *effusively* имеет значение «бурно, несдержанно», что совершенно противоречит общему настроению стихотворения.

Достоинством стихотворения является сохранение переводчиком анафоры. В качестве повторяющейся лексической единицы переводчик выбирает предлог *for*, и, хотя ему не удастся сохранить использование анафоры во всех строках, в сравнении с другими переводами, данный вариант можно считать вполне успешным.

Помимо добавлений, переводчик использует авторские неологизмы, которые, вероятно, являются своеобразными кальками с русского языка. Например, *seldomness* в качестве эквивалента слову «редкость», или же *oh-so-rare*, использованного, вероятно, для заполнения строки.

Примером использования приема добавления выступает также строка *For sunshine never sparkling on our lea*. В данном случае переводчик дополняет строку, используя слово со значением «поле, луг», которое не имеет никакого отношения к оригиналу, поскольку в русском варианте стихотворения нет указания на место действия: «За солнце не у нас над головами».

Отметим также, что переводчик пренебрегает авторским приёмом «закольцованности» и переводит финальные строки стихотворения, используя совершенно иные лексические единицы.

Итак, перевод стихотворения выполнен на достойном техническом уровне, поскольку Боуи, одному из немногих, удалось сохранить сквозную перекрестную рифму, даже несмотря на скудный словарь рифм английского языка. В качестве достоинств

перевода следует выделить название, отражающее основную идею стихотворения, сохранение авторского деления на три восьмистишия, а также выбор довольно точных эквивалентов и использование анафоры. Тем не менее, недостатками перевода являются чрезмерное использование книжной, литературной лексики, искажение художественных подробностей и настроения, заложенных в оригинальном тексте, а также отсутствие приёма «закольцованности».

Еще одним прочтением, рассматриваемым в данной работе, является перевод, выполненный профессиональным переводчиком Ильей Шамбатом [10].

С технической точки зрения рассмотрим, в первую очередь, деление текста на части: Илья Шамбат сохраняет авторское деление 3х8. Сохранён также размер – пятистопный ямб. Однако, по неизвестным причинам, в данном варианте перевода рифмуются лишь четные строки, а нечётные не совпадают по звучанию совершенно (балладная рифмовка, *me – Earth, unabashed – wave; eyes – else, night – church; thank – nights, moon – me*). Более того, в последнем восьмистишии автор перевода отступает от рифмы даже в нечётных строках: *know it – sunset*. Отметим также то, что в этом восьмистишии нарушен размер – стихотворение читается тяжело и совершенно лишено цветаевской непринужденности и музыкальности.

В качестве перевода оригинального «больны» переводчик предлагает глагол *to burn for* – ‘to want very much’ – сильно желать, жаждать. Следовательно, утерян смысловой акцент на болезненности этих отношений для лирической героини. В качестве достоинства необходимо отметить, что переводчик сохраняет повтор первых двух строк в конце стихотворения, включая как лексические, так и грамматические их особенности.

В качестве анафоры в последнем восьмистишии Илья Шамбат предлагает союз *that*, прерываясь в 3-4 строках на тот же стилистический приём, но уже с использованием предлога *for*:

...*With this my heart and this my hand I thank*
You that – although you don't know it –
You love me thus; and for my peaceful nights
And for rare meetings in the hour of sunset,
That we aren't walking underneath the moon,
That sun is not above our heads this morning,
That you – alas – are burning not for me
And that – alas – it's not for you I'm burning.

Помимо использования анафоры, в данном отрывке можно наблюдать отсутствие рифмы в нечётных и даже нечётных строках, о чем упоминалось ранее. У Шамбата воспроизведен и анжабеман, словно передающий неровное, сбивчивое дыхание героини.

В целом переводчик выбирает удачные лексические эквиваленты, и, несмотря на нарушение поэтической формы стихотворения, передаёт главные смысловые моменты оригинального произведения. Ошибочным является использование предлога *with* во фразе *play with words* – ‘играть словами’. Это является калькой с русской языка, т.е. предлог *with* – прямой эквивалент русского предлога «с». В английском языке в данном словосочетании используется предлог *on*.

Итак, стихотворение М. И. Цветаевой, относящееся к жанру любовной лирики, имеет ряд стилистических особенностей, а также особую лексическую нагрузку текста: стихотворение написано с использованием преимущественно разговорной лексики; поэтесса делит текст на три восьмистишия, каждое из которых имеет разный хронотоп и различный эмоциональный подтекст; текст наполнен множественными отрицаниями и большим количеством местоимений, что подчеркивает важность межличностных отношений, описанных в стихотворении.

В связи с тем, что английский язык обладает крайне ограниченным словарем рифм ввиду отсутствия флексий, переводчикам едва ли удалось сохранить оригинальную сквозную перекрестную рифму в каждом восьмистишии стихотворения. Воспроизвести эту особенность стихотворения М. И. Цветаевой относительно удалось лишь Ю. Р. Боуи.

Ни в одном из вариантов перевода стихотворения не сохранено авторское написание местоимения «Вы» с заглавной буквы, что указывает на недостаточное погружение переводчиков во «вселенную» стихотворения. Тем не менее, данная особенность переводов оправдывается разницей английского и русского менталитетов: англичане – нация индивидуалистов, в английском языке, как правило, именно местоимение *I* (я) пишется с заглавной буквы, в то время как все остальные местоимения – исключительно со строчной.

Поэтический перевод действительно является одной из наиболее трудных областей переводческой деятельности и в рамках языковой пары «английский-русский» осложнен некоторыми особенностями:

В первую очередь тем, что русская лексика многосложна (минимум 2-3 слога), в то время как английская, в основном, односложна, в итоге переводчики вынуждены использовать слова-«подпорки» для заполнения поэтических строк;

Также стоит упомянуть, что английский язык имеет весьма скудный словарь рифм ввиду отсутствия в нем флексий, в связи с чем переводчики испытывают трудности с подбором рифм.

В целом оба рассмотренных перевода выполнены на достаточно высоком техническом уровне. Однако ни один из них не лишен значимых недостатков. Среди основных недостатков рассмотренных работ можно выделить использование лексических единиц в ошибочном значении, создание русских калек, искажение смысла или потеря смысловых акцентов, отсутствие авторского деления текста на 3 равные части, отсутствие анафоры, пренебрежение приёмом «закольцованности».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурак А. Л. Введение в практику письменного перевода с русского языка на английский / А. Л. Бурак – М. : Издательство МГУ, 2002. – 172 с.
2. Брюсов В. Я. Избранные сочинения в двух томах / В. Я. Брюсов – Т. II. – М. : Гослитиздат, 1955. – 570 с. Алфавитный принцип не соблюден! И ссылки надо перепроверить. Или в требованиях надо подавать по мере цитирования?
3. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика: учебное пособие / И. С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2001. – 288 с.
4. Денисова И.М. Об адекватности перевода / И. М. Денисова – М.,1998. – 234 с.
5. Цветаева М. «Мне нравится, что Вы больны не мной...» » [Электронный ресурс]. / URL : <https://www.culture.ru/poems/36102/mne-nravitsya-chto-vy-bolny-ne-mnoi> (дата обращения 10.02.2021)
6. Кадимов Р. Г. Язык и поэтическая семантика / Р. Г. Кадимов – Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки – №3 (2012). – С. 60–64.
7. Гумилёв Н. С. Письма о русской поэзии. Сочинения. В 3 т. / Н. В. Гумилёв – Т. 3. / Подгот. текста, примеч. Р. Тименчика. – М. : Худож. лит., 1991. – 428 с.
8. Ревзина О. Г. Безмерная Цветаева: Опыт системного описания поэтического идиолекта / О. Г. Ревзина – М. : Дом-музей Марины Цветаевой, 2009. – 600 с.
9. Bowie U. R. «The Unjoys of Nonlove» [Электронный ресурс]. / URL : <https://ruverses.com/marina-tsvetaeva/i-like-that-you-are-not-obsessed-with-me/3604/> (дата обращения 12.02.2021)
10. Шамбат И. «I like it that you're burning not for me...» [Электронный ресурс]. / URL : <https://ruverses.com/marina-tsvetaeva/i-like-that-you-are-not-obsessed-with-me/2838/> (дата обращения 12.02.2021)

THE POEM "I LIKE IT THAT YOU'RE BURNING NOT FOR ME" BY M. I. TSVETAYEVA IN ENGLISH INTERPRETATIONS

Summary. This paper examines the linguistic features of the poem by M. I. Tsvetaeva, as well as the main difficulties in translating this poem. In the course of the study, a comparative analysis of the translation texts with the original text of the poem has been carried out, the advantages and disadvantages of each translation being considered and analyzed.

Keywords: literary translation, poetic text, poetics, rhyme, meter.

Moloshnik V. S.

Scientific adviser: Matvienko O. V. Ph.D., associate professor

Donetsk National University

E-mail: valeriana9824@gmail.com

УДК 81'116: 81'276.6 [811.112.2+811.161.1]

СТРУКТУРНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕРМИНОВ АСТРОНОМИИ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Муравьёва К. А.

*Научный руководитель: Басыров Ш. Р. д-р филол. наук, проф.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе рассматривается структурная классификация немецких и русских терминов астрономии (ТА), определяется степень их продуктивности в каждом языке, а также выявляются черты сходства и различия в структуре анализируемых ТА в сопоставляемых языках.

Ключевые слова: термин, астрономия, способ словообразования, однокомпонентные и многокомпонентные термины.

1. Введение. В современных немецком и русском языках терминология сферы астрономии представляет собой определенную совокупность одно- и многокомпонентных терминов, имеющих в своем составе различное количество терминологических элементов.

Настоящая статья посвящена сопоставительному изучению терминов астрономии (ТА) в двух разнотерминовых языках – немецком и русском.

Целью сопоставительного исследования немецких и русских ТА является выявление общего и отличительного в структурной организации данных терминов.

Эмпирическим материалом работы послужила выборка немецких и русских ТА, полученная на базе словарей [5], [6]. Общий объем немецких ТА составил 215 единиц, русских ТА – 211 единиц.

В результате проведенного структурного анализа выборки русских ТА было выявлено типичное для большинства русскоязычных терминосистем преобладание многокомпонентных единиц (123 термина) по сравнению с однокомпонентными (88 терминов). При этом следует отметить тот факт, что в рамках многокомпонентных терминологических единиц преобладают двухкомпонентные термины (96 единиц) по сравнению с трехкомпонентными (7 единиц).

2. Способы образования русских ТА. В русском языке однокомпонентные ТА образуются морфологическим способом. В корпусе однокомпонентных терминов выявлены непримкнутые (или корневые / «базовые» термины) типа *планета, звезда, время, комета, космос* и производные термины, образованные с помощью различных суффиксов.

Суффиксальные ТА в русскоязычной терминологии астрономии представлены следующими суффиксами:

-ен-: *восхожде́ние* (← *в(о)сходить*), *враще́ние* (← *вращать*), *дви́жение* (← *двигать*) (10 единиц);

-ац-: *гравита́ция* (← лат. *gravitas* 'тяжесть'), *кульмина́ция* (от лат. *culmen* – 'вершина'), *конденса́ция* (← лат. *condensatio* 'сгущение') (4 единицы);

Реже ТА представлены суффиксами -иц-: (*астрономическая*) *едини́ца* (← *един*, *один*); -изм-: *астери́зм* (← греч. *aster* 'звезда'); -к-: *вспы́шка* (← *вспыхнуть*).

Безаффиксные ТА представлены двумя дериватами: *восход* ← *всходить* (о солнце), *заход* ← *заходить*.

Русские ТА образуются также путем заимствования, при этом слово или термин переходит в другой язык со своим понятием или используется для терминологического перевода того же понятия (*перигей* ← др.-греч. *περίγειος*, букв. 'околоземный', *пульсар* ← англ. *pulsar* – сокр. *Pulsating Source of Radioemission* 'пульсирующий источник радиоизлучения') (29 единиц).

Согласно С. В. Гриневу-Гриневичу, морфолого-синтаксические модели терминологического образования включают осново- и словосложение, аббревиацию [1]. Данные модели также частотно представлены в терминологической выборке русских астрономических терминов. Осново- и словосложение представлено следующими терминами: *фотосфера* (← *фото*+*сфера*), *хромосфера* (← *хромо*+*сфера*), *новолу́ние* (← *нов*+*о*+*лун*+*ие*) (4 единицы).

В выборке представлены также сложносуффиксальные ТА, образованные путем словосложения и суффиксации: *противосия́ние* (← *против*+*о*+*сия*+*ние*), *противосто́яние* (← *против*+*о*+*стоя*+*ние*), *межплане́тная* (← *меж(ду)*+*планет*+*н*+*ая*), *сверхско́пление* (← *сверх*+*скоп*+*ение*) (8 единиц). Термин *НЛО* (← *неопознанный летающий объект*) представляет инициальную (буквенную) аббревиатуру.

В рамках синтаксического способа образования ТА в деривации участвуют существительные и прилагательные. В частности, двухкомпонентные ТА в русском языке представляют собой сочетание «существительное + существительное»: *парад планет*, *точки равноденствия*, *расширение Вселенной*, *скопление звезд*, *спутник планеты*, *уравнение времени*, *фаза планеты* (20 единиц), а также «существительное + прилагательное»: *астрономическая ночь*, *реликтовое излучение*, *серебристые облака*, *солнечная активность*, *небесная сфера*, *оптическая толща*, *земной экватор* (70 единиц).

В ходе анализа структурных типов ТА в русской астрономической терминосистеме было установлено количественное преобладание терминов, образованных по синтаксическим моделям (90 единиц), по сравнению с терминологическими единицами, образованными морфологическим способом (32 единицы) и путем заимствования (29 единиц).

В целом, в сфере астрономии русского языка преобладают многокомпонентные ТА (123 термина) по сравнению с однокомпонентными единицами (88 терминов). Однокомпонентные термины, образованные по морфологическим моделям, являются суффиксальными и безаффиксными терминами. Многокомпонентные термины, образованные по морфолого-синтаксическим и синтаксическим моделям, представляют собой терминологические словосочетания и аббревиатуры, а также термины, образованные в результате словосложения.

3. Способы образования немецких ТА. Рассмотрим основные способы и пути образования астрономических терминов в немецком языке:

1) *семантический способ*, связанный с появлением у общеупотребительного слова или словосочетания терминологического (специального) значения в результате

метафоризации или метонимизации, например, *der Nebel* ‘туман’ → *der Nebel* ‘туманность (галактическая)’, *die Bahn* ‘путь (железнодорожный)’ → *die Bahn* ‘орбита’, *der Hof* ‘двор, усадьба’ → *der Hof* ‘ореол’ (8 единиц).

2) морфологический способ, т. е. создание нового термина путем использования аффиксов; морфологический способ включает в себя:

а) суффиксальные ТА: *die Gravitation* ‘(всемирное) тяготение, гравитация’ (← *om lat. gravitas*), *die Helligkeit* ‘яркость, блеск (звезды), звездная величина’ (← *hell*) (8 единиц);

б) префиксальные ТА: *der Überriese* ‘сверхгигант, звезда-сверхгигант’ (← *der Riese*) (7 единиц);

в) безаффиксное словопроизводство: *der Zerfall* ‘распад’ (← *zerfallen*), *der Ausbruch* ‘вспышка, всплеск (радиоизлучения), извержение’ (← *ausbrechen*) (3 единицы);

г) словосложение, т. е. создание ТА путем сложения основ / слов: *die Bewegungsachse* ‘ось вращения’ (← *Bewegung* ‘движение’ + *Achse* ‘ось’), *der Doppelstern* ‘двойная звезда’ (← *doppel-* ‘двойной’ + *Stern* ‘звезда’), *der Rauchsweif* ‘дымящийся хвост, оставляемый метеором в атмосфере’ (← *Rauch* ‘дым’ + *Sweif* ‘хвост’), *die Weltraumrakete* ‘космическая ракета’ (← *Weltraum* ‘космическое пространство’ + *Rakete* ‘ракета’), *die Zeitrechnung* ‘летоисчисление’ (← *Zeit* ‘время’ + *Rechnung* ‘счет’) (115 единиц);

3) заимствование, при котором слово или термин переходит в другой язык со своим понятием или который используется для терминологизации того же понятия: *aquarius* (лат.) → *Aquarius* – ‘Водолей’, *nova* (лат.) → *die Nova* – ‘новая звезда’ (32 единицы).

В ходе анализа структурных типов ТА в немецком языке было выявлено, что в рассматриваемой терминсистеме количественно преобладают термины, образованные морфологическим способом (133 единицы), по сравнению с терминами, полученными путем заимствования (32 единицы) и семантическим способом словообразования (8 единиц).

Таблица 1. Способы образования ТА в немецком и русском языках

Способ образования ТА	Русский язык	Кол-во	Немецкий язык	Кол-во
1. Морфологический способ	восхождение ← в(о)сходить	10	<i>die Helligkeit</i> ‘яркость, блеск (звезды)’ ← <i>hell</i>	8
1.1. Суффиксальные ТА				
1.2. Префиксальные ТА	–	–	<i>der Überriese</i> ‘сверхгигант’ ← <i>der Riese</i>	7
2. Безаффиксный способ	заход ← заходить (о солнце)	2	<i>der Zerfall</i> ‘распад’ ← <i>zerfallen</i>	3
3. Словосложение	новолуние ← нов+о+лун+ие	4	<i>der Doppelstern</i> ‘двойная звезда’ (← <i>doppel-</i> ‘двойной’ + <i>Stern</i> ‘звезда’)	115
4. Аббревиация	НЛО (неопознанный летающий объект)	1	–	–
5. Синтаксический способ	парад планет, астрономическая ночь	90	<i>das intergalaktisches Medium</i> ‘межгалактическое пространство’	8
6. Семантический способ	–	–	<i>der Nebel</i> ‘туман’ ← ‘туманность’	8
7. Заимствование	перигей ← др.-греч. <i>περίγειος</i> , букв. ‘околоземный’	29	<i>nova</i> (лат.) → <i>die Nova</i> ‘новая звезда’	32

Всего:		136	181

4. Выводы

4.1. В сопоставляемых языках ТА образуются различными способами и путями (см. табл. 1).

4.2. Немецкие и русские ТА образуются как сходными способами, так и отличительными (см. табл. 1).

4.2.1. Общими способами и путями образования ТА в обоих языках являются морфологический и безаффиксный способы, словосложение и заимствование.

4.2.2. Существуют способы образования ТА, характерные только для одного языка. В немецком языке ТА образуются префиксальным и семантическим способами, а в русском – путем аббревиации.

4.3. Продуктивность способов образования ТА в сопоставляемых языках неодинаковая. В немецком языке высокую продуктивность обнаруживают сложные слова, а в русском – ТА, образованные синтаксическим способом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гринев-Гриневич С. Терминоведение [Текст] / С. Гринев-Гриневич. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
2. Лаптева И. Е. Русская астрономическая терминология (лингвистический аспект изучения) [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. / И. Е. Лаптева. М., 1984. – 298 с.
3. Суслов И. Н., Фролова П. И. Немецкое словообразование в моделях и заданиях: учебнометодическое пособие по немецкому языку для студентов технического вуза. – Омск: СибАДИ, 2010. – 80 с.
4. Лейчик В. М. Терминоведение: Предмет, методы, структура [Текст] / В. М. Лейчик. – 4-е изд. – М.: Либроком, 2009. – 256 с.

СПИСОК ЯЗЫКОВЫХ ИСТОЧНИКОВ

5. Перерва В. М. Немецко-русский астрономический словарь [Текст] / В. М. Перерва, В. Н. Ихсанова, Г. К. Циммерман, П. В. Щеглов / под ред. акад. А. А. Михайлова. – Москва: Рус. яз., 1975. – 292 с.
6. Мамедбейли Г. Терминологический словарь по астрономии [Текст] / сост. Г. Мамедбейли / под ред. М. Гашимаде. – Баку, 1940. – 53 с.

STRUCTURAL CLASSIFICATION OF THE TERMS OF ASTRONOMY IN GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES

Annotation. This paper examines the structural classification of German and Russian terms of astronomy, determines the degree of their productivity in each language, and reveals features of similarity and differences in the structure of the analyzed terms of astronomy in the compared languages.

Key words: term, astronomy, word formation methods, single-component and multicomponent terms.

Muravyova K.A.

Scientific adviser: Basyrov Sh. R. Doctor of Philology, professor

Donetsk National University

E-mail: k.muravyova11@gmail.com

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ НАИМЕНОВАНИЙ ОДЕЖДЫ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Недранец Е.Р

*Научный руководитель: Басыров Ш.Р. д-р филол. н., проф.
ГОУ ВПО Донецкий национальный университет*

Аннотация. Цель настоящей статьи – выявить и проанализировать основные способы перевода английских и немецких наименований одежды на русский язык. В работе применялись следующие методы и приемы исследования: описательный и сопоставительный методы.

Ключевые слова: одежда, эквивалентность, транскрипция, транслитерация, экспликация.

1. Введение

Одежда играет большую роль в жизни человека. Лексика, относящаяся к этой сфере, является общеупотребимой для каждого человека.

Одежда – значимая часть материальной культуры человека. Эта область интересует многих ученых разных областей знания. Многообразие предметов одежды, их половая, возрастная, социальная, региональная и этническая обусловленность интересуют этнографов и культурологов, диалектологов и этнолингвистов.

Актуальность данной темы обусловлена значимостью одежды в жизни каждого человека, которая является важным информативным источником для понимания картины мира определенного этноса, его быта, представлений об удобстве, красоте, цвете и форме и т.д. Обращение к этой теме вызвано также недостаточной изученностью наименований одежды в сопоставительном аспекте.

Цель работы заключается в выявлении способов перевода английских и немецких наименований одежды (далее НО) на русский язык.

Материалом для исследования послужили лексические единицы, полученные из словарей, справочных материалов, научных статей и устной речи. Объем выборки составил в английском языке 122 единицы, в немецком – 105 единиц.

Как известно, процесс перевода не представляет собой простую замену единиц одного языка на единицы другого. Перевод является сложным процессом, при котором необходимо прибегать к переводческим трансформациям для достижения максимальной эквивалентности. Применение трансформаций как приемов должно быть мотивировано тем, что они обеспечивают большую степень эквивалентности, чем любое из возможных регулярных соответствий, позволяют избежать негативных последствий использования регулярных соответствий в определенных контекстах.

2. Способы перевода английских и немецких НО на русский язык

Для обоих названных языков характерно применение следующих способов перевода:

2.1. Модуляция – лексическая трансформация, при которой осуществляется замена слова или словосочетания исходного языка единицей языка перевода, значение которой логически выводится из значения исходной единицы, ср.:

(1) англ. *I took the brown envelope full of coins and notes into the shop and picked out an anorak (take it from me, he's that kind of guy).* – Я взяла конвертик с монетками и мелкими купюрами и выбрала в магазине **ветровку** (поверьте мне на слово – это в его стиле). («Тайный мир шопполика» Софи Кинселла; перевод Корчигина А. Н.);

В русский язык уже перешло слово «анорак», однако оно еще не достигло особого распространения среди всех слоев населения, так что в этом случае переводчик принял решение прибегнуть к модуляции для обеспечения понимания среди всех читателей.

(2) англ. *From his pocket, according to the fashion of the time, protruded a neat, blue-bordered silk handkerchief, and his feet were immaculate in new, shining Oxford ties.* – Из нагрудного кармана у него, по моде того времени, выглядывал аккуратно сложенный

шелковый платок с голубой каемкой, на ногах блестели новенькие полуботинки. («Титан» Теодор Драйзер; перевод Озерская Т. А., Курелла В. Н.);

(3) нем. Das Wasser trieft von seiner Karpe. – С его фуражки капает. («Черный обелиск» Эрих Мария Ремарк; перевод Станевич В. В.);

(4) нем. Zhett band ihr Haar zusammen und streifte einen warmen Overall über. – Зетт завязала темные волосы узлом на затылке, надела теплый жакет. («Звездный лес» Кевин Андресон; перевод не указан);

2.2. Конкретизация – лексическая трансформация, при которой осуществляется замена слова или словосочетания исходного языка с более широким предметно-логическим значением на слово или словосочетание языка перевода с более узким значением, ср.:

(5) англ. Then I will tell you that I did, indeed, kill the bear from which this hat was fashioned and from which the fur came for the collar and cuffs of this coat. – Тогда я вам скажу, что действительно это сделал, убил медведя, из шкуры которого изготовили и ушанку, и манжеты, и воротник этого кожаного пальто. («Брат Томас» Дин Кунц; перевод не указан);

(6) нем. Dann kam Peter wütend ins Haus zurück, warf seine Mütze auf den Tisch, und das einzige, was er zu Maria sagte, war: "Es scheint, die Brücke wird aufgebaut." – Злобно сплюнув, Петер вошел в дом, швырнул на стол кепи отрывисто кинул Марии: – Мост восстанавливать будут, понятно? («Где ты был, Адам» Генрих Белль; перевод не указан);

(7) нем. Angustina war bleich, der Schweiß floß ihm in Strömen von der Mütze, und die Jacke war völlig durchnäßt. – Ангустина был бледен, из-под фуражки стекали ручейки пота, мундир был – хоть выжимай. («Татарская пустыня» Дино Буццати; перевод Фриденга Двин);

2.3. Генерализация – лексическая трансформация, при которой осуществляется замена слова или словосочетания исходного языка с более узким предметно-логическим значением на слово или словосочетание языка перевода с более широким значением, ср.:

(8) англ. When he was ready to go, she wiped the slobber of the dog off his parka with a sponge. "Aren't you even going to look at it?" she asked him. – Когда он собрался уходить, она мокрой губкой стерла собачью слюну с его куртки и спросила: – Вы что же, и посмотреть не хотите? («Мир глазами Гарпа» Джон Ирвинг; перевод Тогоева И.);

(9) англ. She was wearing tan penny loafers that matched the dress. – На ней кожаные туфли под цвет платья. («Ловушка» Ли Чайлд; перевод не указан);

(10) нем. Hamilkar zündete mit seiner Fackel ein Lämpchen an, das an der Mütze des Götterbildes befestigt war, und plötzlich erstrahlte der Raum in grünen, gelben, blauen, violetten, weinroten und blutroten Lichtern. – Гамилькар зажег своим светильником рудниковую лампу, прикрепленную к головному убору идола; зеленые, желтые, синие, фиолетовые, винного и кровавого цвета огни осветили вдруг залу. («Саламбо» Гюстав Флобер; перевод Минский Н.);

2.4. Экспликация или описательный перевод – это лексико-грамматическая трансформация, при которой лексическая единица исходного языка заменяется словосочетанием, эксплицирующим ее значение, т. е. дающим более или менее полное объяснение или определение этого значения на язык перевода, ср.:

(11) англ. Tight and bright was the Passepartout style, with an orange tank top and turquoise leggings, stretched to the maximum, relieved by a pair of sparkling white tennis shoes on surprisingly dainty feet. – Ярко и в обтяжку – таков стиль мадам Паспарту: оранжевая майка-безрукавка, бирюзовые, готовые лопнуть леггинсы и белоснежные теннисные туфли на неожиданно изящных ножках. («Хороший год» Питер Мейл; перевод Стам И. С.);

(12) нем. Sie war doch schon alt, aber noch stark und das Altmodische an ihr war eigentlich nur das Kopftuch – ansonsten trug sie einen Jeansanzug und Dockers-Schuhe auf

hohen Sohlen. – Она и впрямь была старой, но крепкой, и от старушечьего у нее был только платок на голове – а так она носила джинсовый комбинезон и ботинки-докеры на высокой подошве. («Танцы на снегу» Лукьяненко Сергей);

(13) нем. *Sie trug ein Trägerkleid, er konnte ihre Haut sehen, ihre halb entblößte Brust, die eher bräunlich als weiß schimmerte.* – Женщина в платье на бретельках показала ему краешек своей груди – и он увидел ее тело, скорее смуглое, чем белое. («Одиннадцать минут» Пауло Коэльо; перевод Богдановский А.).

3. Способы перевода, выявленные только при переводе немецких НО

3.1. При переводе немецких НО переводчики в основном прибегают к дословному переводу. Рассмотрим несколько примеров:

(14) *Sie war angezogen. Ein Abendkleid, hochgeschlossen bis zum Hals.* – На ней было вечернее платье, наглухо закрытое спереди. («Триумфальная арка» Эрих Мария Ремарк; перевод Швайбер И.);

(15) *Für ein Nachthemd hätte ich viel gegeben.* – Я многое отдал бы за ночную рубашку. («Степной волк» Герман Гессе; перевод Знаменская Н. Н.);

Трансформации, основанные на нарушении формального сходства между текстами ИЯ и ПЯ:

3.2. Опускание:

При переводе НО встречаются случаи опущения (отказ от передачи в переводе семантически избыточных слов оригинала, значения, которых, оказываются нерелевантными или легко восстанавливаются в контексте).

(16) *Es trug ein schmutziges weißes Kopftuch, eine blaue Schürze, dicke Pantoffeln, schwenkte einen Besen, wog neunzig Kilo und war die Scheuerfrau Mathilde Stöß.* – Оно было в грязном белом платке, синем переднике, в толстых мягких туфлях и размахивало метлой; весило оно не менее девяноста килограммов; это была наша уборщица Матильда Штосс. («Три товарища» Эрих Мария Ремарк; перевод Осеева В. А.);

(17) *Regenmantel. Die Dame trug ein Béret de Basque.* – На даме был плащ и берет. («Триумфальная арка» Эрих Мария Ремарк; перевод Швайбер И.).

4. Способы перевода, выявленные только при переводе английских НО

4.1. Транскрипция – это формальное пофонемное воссоздание исходной лексической единицы с помощью фонем переводящего языка, фонетическая имитация исходного слова.

(18) *Penny loafers, no socks, no makeup, no jewelry.* – Дешевые лоферы без носков. Ни макияжа, ни украшений. («Выстрел» Ли Чайлд; перевод Гольдич В. А., Оганесова И. В.);

(19) *I looked pretty bad: wearing old Levis and white Chuck Taylor All- Star basketball sneakers ...and my ten-peso Acapulco shirt had long since come apart at the shoulder seams from all that road-wind.* – Бесспорно, выглядел я несолидно: прикинутый в старый «Левайс» и белые баскетбольные сникерсы от «Всех Звезд Чака Тейлора»... и моя рубашка из Акапулько за десять песо давно уже поехала по швам на плечах из-за порывов ветра на дороге. («Страх и отвращение в Лас-Вегасе» Хантер Томпсон; перевод Керви А.);

4.2. Транслитерация – это воспроизведение графической формы исходной лексической единицы, её буквенного состава с помощью букв языка перевода.

(20) *A figure dressed in a blue parka waved an arm in their direction, encouraging them forward.* – Один из обитателей станции, одетый в синюю парку, махал им рукой. («Айсберг» Джеймс Роллинс; перевод Шуверов В.);

5. Выводы

В ходе исследования было установлено, что для корректного перевода часто приходится использовать различные переводческие трансформации.

5.1. При переводе английских и немецких НО на русский язык используются лексические трансформации (модуляция (см. 2.1), конкретизация (см. 2.2), генерализация (см. 2.3), лексико-грамматическая трансформация (экспликация (см. 2.4)).

5.2. Для перевода немецких НО на русский язык чаще используется дословный перевод (см. 3.1), также встречаются примеры использования трансформации, основанной на нарушении формального сходства между текстами исходного языка и языка перевода (опущение (см. 3.2)).

5.3. Для перевода английских НО на русский язык характерно применение трансформаций, основанных на имитации формы слова (транскрипция (см. 4.1), транслитерация (см. 4.2)).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Казакова Т. А. Практические основы перевода. – СПб.: Союз, 2001. – 320 с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.

MEANS OF TRANSLATING ENGLISH AND GERMAN NAMES OF CLOTHES INTO RUSSIAN

Annotation. The purpose of this article is to identify and analyze the main ways of translating English and German clothing names into Russian. The following research methods and techniques were used in the work: descriptive and comparative methods.

Key words: clothing, equivalence, transcription, transliteration, explication.

Nedranets E.R.

Scientific adviser: Basyrov Sh.R. Ph.D, professor

Donetsk National University

E-Mail: nedranets.ekaterina@gmail.com

УДК 331.5-053.6

СЛОЖНЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В СОСТАВЕ НЕМЕЦКИХ ПРОФЕССИОНИМОВ

Оборонова А.В.

*Научный руководитель: Ус Ю.Н. канд. филол. наук
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной статье рассматриваются сложные имена существительные в составе немецких профессионализмов. Выделяются два основных структурных типа НЛП (мотивированные и частично-мотивированные единицы), проводится структурный и количественный анализ единиц в немецком языке, а также приводятся результаты анализа исследуемых НЛП с точки зрения способов словообразования.

Ключевые слова: словообразование, производная, лексема, мотивация, словосложение.

1. **Вводные замечания.** Статья посвящена анализу профессионализмов в немецком языке, представленных сложными именами существительными. Целью исследования является изучение сложных имен существительных в составе немецких наименований лиц по профессии (далее: НЛП), а также их структурный, компонентный

и статистический анализ для определения самого продуктивного способа словообразования.

Актуальность исследования обусловлена динамическими процессами неологизации, архаизации, синонимизации, эвфемизации, характерными для НЛП.

Материалом исследования послужили опубликованные в различные периоды официальные перечни наименований специальностей, специализаций, должностей рабочих и служащих, изданные на территории Российской Федерации в период с 1997 по 2018 годы и официальные классификаторы профессий ФРГ этого же промежутка.

Объектом изучения является группа лексем, называющих лиц по их профессиональной принадлежности в современном немецком (1600 единиц) и русском (1245 НЛП) языках, подразумевающаяся как часть системы номенклатурных обозначений.

Словообразование изучает, с одной стороны, законы словообразования, а с другой – результат предшествующих процессов словообразования, т.е. готовые производные лексемы. В связи с этим в синхронном образовании слов выделяются два аспекта: динамический, связанный с появлением новых слов, и аспект, связанный с функционированием языковых знаков, с анализом готовых слов, который обычно называют статическим [Степанова, 1972, с. 5].

Статистический анализ производных лексических единиц позволяет определить место исследуемых словесных знаков в языке и его словообразовательной системе, в частности их отношение к способам, моделям и типам словообразования, которые действуют в определенном языке [Немченко, 1984, с. 98]. В нашем исследовании мы преследуем ту же цель, поскольку анализируемые слова являются лексическими единицами самых разнообразных способов словообразования, различающимися рядом дифференциальных характеристик.

В современной лингвистике используются термины «мотивированное» и «мотивирующее» слово (или «производная» и «производящая» основа), что подразумевает как структурный, так и семантический подходы к синхронному состоянию словарного запаса [Улуханов, 2005, с. 89].

Под термином «мотивация» слова обычно подразумевают значение, результирующееся из семантики модели (то есть из ее обобщенного категориального содержания) и значения первичной основы [Улуханов, 2005, с. 24]. Например, слово *Lehrer* (учитель) мотивировано основой глагола *lehren* – ‘учить’ и моделью с суффиксом *-er*, что означает агенса – «тот, кто учит». Понятие продуктивности как имеющей структурное содержание, независимо от мотивации, шире, чем понятие мотивации, которое предполагает только семантическое содержание, например: ономасиологический базис – *Lehr* и ономасиологический признак *-er*.

1. **Словообразовательная структура немецких НЛП.** Для описания семантики сложного НЛП, такого как *Data-Warehouse-Analyst* ‘аналитик хранилища данных’, необходимо воссоздать ономасиологический предикат – «*jmd., der Data-Warehouse analysiert*». Концепции ономасиологической основы, ономасиологических особенностей и ономасиологических предикатов в когнитивных или концептуальных терминах связаны с концепциями объективности, атрибуции и процессуальности как основных категорий словообразования.

При анализе исследуемых НЛП с точки зрения способов словообразования [Степанова, 1979, с. 124, 525], было определено участие разно-структурированных моделей в формировании интересующих нас номинаций. Однако эти модели словообразования характеризуются неодинаковой продуктивностью. Некоторые из них отличаются высокой продуктивностью, другие находятся на периферии словообразования (см. таблицу 1).

Таблица 1

Словообразовательная структура немецких НЛП

№ п/п	Тип словообразовательной структуры	абс.	%
1	Сложные НЛП	1091	68
2	Производные НЛП	260	16
3	НЛП, образованные при участии аббревиации	201	13
4	НЛП, образованные при участии субстантивации	40	2,5
5	Сложнопроизводные НЛП	8	0,5
Всего		1600	100

Как видно из таблицы, по типу словообразовательной структуры производные для обозначения профессий представлены композитами, аббревиатурами и сложными производными именами:

- сложные: *Software-Qualitätssicherungsspezialist* 'специалист по гарантии качества программного обеспечения', *Food-&-Beverage-Manager/in* 'менеджер по предоставлению еды и напитков';
- производные: *Berater* 'советчик', *Controller* 'специалист по учётно-финансовым и экономическим вопросам';
- сложнопроизводные: *Computereinsteller/in* 'компьютерный мастер', *Anwendungsentwickler* 'разработчик приложений';
- НЛП, образованные путем субстантивации (по конверсии): *Beauftragte* 'уполномоченный, -ая', *Angestellte* 'служащий, -ая';
- аббревиатуры: *C-Programmierer* 'программист C/C++', *DTP-Fachmann* 'специалист по настольному издательству'.

Наименее продуктивными типами словообразовательной структуры немецких НЛП являются сложнопроизводные НЛП и наименования, образованные при участии субстантивации. Это связано с тем, что наблюдается тенденция к усложнению структуры новых профессионализмов.

Словосложение – это продуктивный способ словообразования в немецком языке, и его продуктивность постоянно увеличивается (68%). Для него характерна членимость компонентов, скрытый характер взаимоотношений между компонентами. Синтаксическая комбинация компонентов в словах этого типа производных не выражается морфемно, хотя многие слова мотивированы словосочетаниями. Это связано с тем, что сам способ словообразования заключается в изъятии морфологических показателей за пределы морфемного состава образующихся лексических единиц [Потапова, 2003, с. 85].

Сложные слова составляют самую большую группу современных НЛП. В данном исследовании, из 1600 анализируемых лексических единиц 1091 относятся к данной группе. Формирование сложных слов, в том числе профессиональных, тесно связано с формированием слов и грамматики, особенно с синтаксическими предложениями.

Сложные слова по существу выражают те же синтаксические отношения между словами, что и соответствующие словосочетания, только короче, в краткой форме, то есть здесь проявляется принцип экономики. С точки зрения морфологической структуры многие современные НЛП представляют собой, так сказать, простую «склейку» баз (*Elektroingenieur* 'электротехник', *Fachinformatiker* 'компьютерщик', *Fehleranalyst/in* 'аналитик ошибок' и т. д.), но очень часто – это «суффиксальные сращения» и т. д.

Содержание многих комплексов НЛП чаще всего передается в описательных, синтаксических группах с целым предложением.

2. **Основные типы сложных НЛП.** Слова, выполняющие синтаксические функции в предложении или фразе, также имеют синтаксическую семантику, которая формируется из семантических связей этих слов с другими словами. Синтаксическая семантика каждого компонента проявляется на фоне его связи с другим компонентом этого композита [Вашунин, 1990, с. 112].

Семантико-синтаксический компонент является в содержании композитов обязательным, поскольку он представляет собой основу его словообразовательного значения. «Суть словообразовательного значения, – пишет Е.С. Кубрякова, – и заключается в том, чтобы выразить в моделируемой форме (данной словообразовательной моделью) некий обобщенный тип отношения» [Кубрякова, 1981, с. 198].

Основные группы НЛП представлены следующими типами:

I. Мотивированные единицы (36%):

1. Детерминированные композиты (20%):

Tierpfleger ‘работник зоопарка’ – *einer, der Tiere pflegt* ‘тот, кто ухаживает за животными’

Примеры: одушевленный пациенс + *Pfleger* ‘опекун, попечитель’, *Betreuer* ‘заботящийся о ком-л., попечитель’: *Pferdepfleger* ‘конюх’, *Familienpfleger* ‘семейный опекун’. Также возможные варианты: неодушевленный конкретный/ абстрактный пациенс + *Pfleger*: *Rechtspfleger* ‘работник правосудия’, *Kirchenpfleger* ‘церковный смотритель’.

2. Переходные композиты (9%):

Chefarzt ‘главный врач’ – *Arzt, der Chef ist* ‘врач, который является главным’

Примеры: *Chef-Designer* ‘главный дизайнер’, *Marketing-Chef* ‘главный маркетолог’, *Chefkellner* ‘старший официант’. В этих примерах компонент «*Chef*» может выступать в качестве синонима «*Leiter*» (Funktion) *Projektleiter* ‘глава проекта’.

3. Копулятивные композиты (7%):

Stenotypist ‘стенотипист, стенографист’ – *einer, der Stenograph und Typist ist* ‘тот, кто является стенографом и машинистом’

Примеры: *Sportphilologe* ‘преподаватель физкультуры и филологических предметов’ – *Sportlehrer und Philologe* ‘преподаватель физкультуры и филолог’; *Akustik-Designer* ‘акустический дизайнер’ – *Akustikspezialist und Designer* ‘специалист по акустике и дизайнер’.

II. Частично мотивированные единицы (13%):

Важный содержательный компонент композитов – это тип смыслового содержания. Например, семантика композита *Ohrenarzt* ‘отоларинголог’ более объемна, чем значения его компонентов: *Facharzt für Hals-, Nasen-und Ohrenkrankheiten* ‘врач-специалист по заболеваниям горла, носа и ушей’. Такие образования представляют свое значение в свернутом виде. Следует отметить, что в составе новых НЛП наиболее продуктивен компонент «*Designer*»: *Gamedesigner/in* ‘дизайнер компьютерных игр’, *Hardware-Designer/in* ‘дизайнер оборудования’, *Internet-Designer/in* ‘интернет-дизайнер’.

III. Переходные структурно-мотивированные единицы (11%):

Kindergärtnerin ‘воспитательница в детском саду’ – для этого НЛП нет семантического соответствия, толкование *Gärtnerin für Kinder* не может быть верным.

К таким новым относятся: *IT-Consultant/in* ‘консультант по информационным технологиям’, *Juniorberater/in* ‘младший советник’, *Fachinformatiker/in* ‘специалист по информатике’, *Kommunikationselektroniker/in* ‘техник связи и электроники’, *Legal-Assistant/in* ‘помощник по правовым вопросам’.

IV. Структурно-мотивированные образования (4%):

Konzertmeister ‘концертмейстер’ — *Meister des Konzerts* ‘мастер концерта’

Как примеры могут служить лексемы: *Klingelton-Komponist/in* ‘композитор мелодий’, *Konsoloperator* ‘оператор консоли’, *Marktbeobachter* ‘рыночный наблюдатель’, *Mediaexperte/in* ‘медиа-эксперт’, *Medientechniker/in* ‘медиа-техник’.

Разные композиты могут соответствовать разному характеру семантического содержания. В некоторых случаях мы можем говорить о типизированных, о совокупных значениях, которые могут взаимодействовать. Следует отметить, что компонент «*Manager*» очень широко распространен для новых лексем: *Market-Research-Manager/in* ‘менеджер по исследованию рынка’, *Marketing-Manager/in* ‘менеджер по маркетингу’, *Netzwerkmanager/in* ‘менеджер социальной сети’, *Non-Profit-Manager/in* ‘некоммерческий менеджер’, *Office-Manager/in* ‘офис-менеджер’, *Online-Advertising-Manager/in* ‘менеджер онлайн-рекламы’.

Большое распространение в современном немецком языке получают НЛП, состоящие из нескольких слов, например: *Online-Marketing-Manager/in* ‘менеджер по онлайн-маркетингу’ (*in einem Unternehmen für das Online-Marketing verantwortlicher Manager* ‘менеджер, несущий ответственность за онлайн-маркетинг на предприятии’).

3. **Выводы.** В данном исследовании был произведен структурный и количественный анализ немецких профессионализмов, представленных сложными именами существительными.

В ходе структурного анализа было выявлено, что по типу словообразовательной структуры производные для обозначения профессий представлены композитами, аббревиатурами, сложными производными именами и аффиксными дериватами. Можно также прийти к выводу, что словосложение – это продуктивный способ словообразования в немецком языке, и его продуктивность постоянно увеличивается, а сложные слова составляют самую большую группу современных НЛП.

Следует отметить, что основные группы НЛП представлены двумя основными семантическими типами – мотивированные единицы и частично-мотивированные единицы.

Проведенный анализ лексических единиц позволил установить, что разные композиты могут соответствовать разному характеру семантического содержания. В некоторых случаях мы можем говорить о типизированных, о совокупных значениях, которые могут взаимодействовать.

Также, было установлено, что большое распространение в современном немецком языке получают НЛП, состоящие из нескольких слов.

Анализ немецких профессионализмов позволяет сделать вывод, что процесс образования новых слов при помощи словосочетания кажется почти безграничным. Из-за открытого характера словосочетания в языке появляется обилие сложных слов и наблюдается тенденция к усложнению словообразовательной структуры современных немецких профессионализмов. Частично это можно объяснить тем, что чем больше словарь, тем более закодированы однозначные комплексы и сложные производные названия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Степанова М.Д. Аспекты синхронного словообразования // Иностранные языки в школе - 1972. - №3. - С. 4-12.
1. Немченко В.Н. Современный русский язык. Словообразование. - М., 1984. - 255 с.
2. Улуханов И.С. Мотивация в словообразовательной системе русского языка. - М., ИЦ «Азбуковник», 2005. - 314 с.
3. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка (краткий очерк) // Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / Под рук. М. Д. Степановой. - М., 1979. - 536 с.
4. Потапова С.Ю. Номинация лица в обиходном дискурсе. - Ярославль, 2003. - 331 с.
5. Вашунин В.С. Субстантивированные сложные слова в немецком языке. - М., 1990. - 158 с.

6. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений: Семантика производного слова. - М., 1981. - 200 с.

COMPLEX NOUNS IN THE COMPOSITION OF GERMAN PROFESSIONALS

Annotation. This article discusses complex nouns in the composition of German professionals. Two main structural types of names of persons by profession (hereinafter: NPP) (motivated and partially-motivated units) were identified and a structural and statistical analysis of units in the German language is carried out, as well as the results of the analysis of the studied NLP from the point of view of word formation methods.

Keywords: word formation, derivative, lexeme, motivation, word composition.

Oboronova A.V.

Scientific adviser: Us Y.N. Ph.D.

Donetsk National University

E-mail: alexandraoboronova@mail.ru

УДК 81'373

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «РУКА» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Острикова А.Е.

*Научный руководитель: Ветрова Э.С., д-р филол. наук, профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному изучению фразеологических единиц с соматическими компонентом «рука». На материале английского и русского языков исследуются лексико-семантические особенности данных языковых единиц, выявляются общие и отличительные черты в их структуре и семантике. Установлено, что фразеологизмы с соматическим компонентом играют важную роль в формировании фразеологической системы каждого из языков и обладают ярко выраженной национальной спецификой.

Ключевые слова: фразеологическая единица, соматический компонент «рука», полисемия, лексико-семантические группы.

Введение. Современный этап развития лингвистики характеризуется возрастающим интересом ученых к изучению человеческого фактора в языке, выявлению культурного компонента в значении языковых единиц. Носителями важной этнокультурной информации являются фразеологизмы, поскольку система образов, закреплённых в их семантике, так или иначе связана с духовной и материальной культурой языкового коллектива, его традициями и национальным характером. В последние десятилетия фразеологические единицы являются объектом пристального внимания лингвистов (см., например, работы: И. Е. Городецкая, Н. В. Мыльникова, Д. В. Богдашова [1; 2; 3] и др. Вместе с тем, несмотря на большое количество работ, не все аспекты данной проблемы на сегодня изучены достаточно, что позволяет говорить об ее актуальности и перспективности.

Объектом исследования являются английские фразеологизмы с компонентом «рука» (далее ФСК), **предметом** – их лексико-семантические особенности.

Цель работы – лексико-семантический анализ английских и русских ФСК «рука», выявление их национально-культурных особенностей.

Материалом исследования послужили 223 ФСК «рука» (из них - 92 ФЕ в русском языке и 131 ФЕ в английском языке), отобранные путем сплошной выборки из англоязычных и русских лексикографических источников [4-10].

Основная часть. Современная фразеология характеризуется богатством и разнообразием форм. В состав фразеологических единиц (далее ФЕ) могут входить различные компоненты: зоонимы, топонимы, имена собственные, цветообозначения и т. д. Активное участие в образовании ФЕ и формировании их значений принимают соматизмы – лексемы, обозначающие части человеческого тела. Большая продуктивность соматизмов во фразеологии объясняется в первую очередь тем, что данные языковые единицы относятся к древнейшему пласту лексики, характеризуются частотностью употребления, семантической устойчивостью и легко подвергаются процессу метафоризации. С древних времен человеческое тело играло важную роль в познании окружающего мира и помогало ориентироваться во времени и в пространстве. В первобытном обществе в связи с отсутствием измерительных приборов – таких, как весы, линейка и т. п., человеку приходилось оценивать предметы «на глаз», а сами предметы располагались «под рукой». Следует отметить, что в современном языке соматические единицы обладают большим экспрессивным потенциалом и отражают эмоциональные переживания человека.

В современной лингвистике под термином «соматическая фразеологическая единица» понимается фразеологизм, в состав которого входит элемент, у которого главный или второстепенный компонент обозначает наружные формы человеческого организма (нос, ухо, голова, нога и др.), компоненты сердечно-сосудистой, костной, нервной систем, а также внутренности (почки, печень, сердце и т. п.).

В данной статье объектом исследования являются наружные формы человеческого организма, в частности рука.

Стоит отметить, что семантический объём понятия «рука» отличается в русском и английском языках. В английском языке выделяются 2 понятия: “**arm**” (*either of the two long parts of the upper body that are attached to the shoulders and have the hands at the end*) и “**hand**” (*the part of the body at the end of the arm that is used for holding, moving, touching, and feeling things*) [4]. При этом более продуктивными являются ФЕ с компонентом “**hand**” (108 ФЕ), тогда как фразеологизмы с компонентом “**arm**” представлены лишь 23 единицами. Данную особенность можно объяснить тем, что кисть – рабочая часть руки, которая принимает активное участие в трудовой деятельности человека и в освоении им окружающего мира.

Следует отметить, что для русского и английского языков характерно явление фразеологической полисемии. При этом в русском языке ФСК обладают большей степенью полисемичности (92 ФЕ реализуют 100 значений, тогда как в английском языке 131 ФЕ – 133 значения). Например, ФЕ *под рукой* в зависимости от контекста реализует 3 значения: 1) разг. экспрес. совсем рядом, поблизости: «А я всю ночь здесь ночую, в сених, он и не услышит, а Зосимову велю ночевать у хозяйки, чтобы был **под рукой**» (Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание») [5]; 2) создаваемое или выполненное кем-либо: «То, что сейчас нам кажется ничтожным, незначительным, **под рукой** гениального поэта может оказаться неожиданно одним из самых сильных средств – достичь желаемого впечатления» (В.Я. Брюсов «Ремесло поэта») [5]; 3) устар. прост. в подчинении, во власти, в распоряжении кого-либо: «Мысли одна к другой приходились так складно, что Харитону сладко показалось, что нету у него и не надо иной жизни, а с Дуней **под батинной рукой** будет самая праведная» (И. Акулов «Касьян Остудный») [5].

Другим примером полисемии служит ФЕ *давать волю рукам*. Она реализует 2 значения, связанные с межличностными отношениями на бытовом уровне: 1) прост. Драться: «[Глеб] ринулся с поднятыми кулаками на Захара... Тот ловко, однако ж, вывернулся, отскочил на несколько шагов... и стал в оборонительное положение. – Эй, слышь, **рукам воли не давай!** – сказал он, размахивая гармонией» (Д. В. Григорович «Рыбаки») [5]; 2) не сдерживаясь, хватать кого-либо, обнимать: «Душ сказала тётце, что

Захар не даёт ей проходу, всячески подольщается к ней и раз дал волю рукам» Д. В. Григорович «Рыбаки» [5].

Явление многозначности характерно и для английского языка. Так, ФЕ *to get one's hands dirty* реализует 2 значения, первое из которых связано с описанием характера человека, в частности его готовности работать усердно (*to do hard work, often manual labor*):

There is nothing more rewarding to me than getting my hands dirty in my garden [6]), а последнее – связано с незаконным поведением (*to be involved in something illegal or unseemly*): *No one can know about my police record I don't want people to think that I still get my hands dirty* [6].

Примечательно, что в английском и русском языках полисемия проявляется в сходных по значению ФЕ, а именно: *hand in hand*: 1. With hands clasped (as in intimacy or affection); 2. In close association) и 'рука об руку' (разг. 1. Взявшись за руки гулять, идти); 2. Вместе, дружно, как единомышленники). Первое значение связано с проявлением симпатии: 1. *Katie and her new boyfriend are so cute, always going around hand in hand* [6]. 2. *Они любили друг друга, не разлучались ни на мгновение и собирались всю жизнь пройти рука об руку* [5, с. 714], тогда как второе – реализует значение «помощь»: 1. *Our company works hand in hand with market research firms to ensure that our clients' advertising reaches the broadest and most well suited audiences possible* [6]. 2. *Непартийные и партийные большевики рука об руку строят коммунизм в Советском Союзе* [5, с. 714].

В связи с тем, что в английском и русском языках наблюдается явление полисемии, мы считаем целесообразным в системе ФСК выделить лексико-семантические группы на основе реализуемых ими значений.

Таблица 1. Лексико-семантические группы ФСК «рука» в русском и английском языках» (на основе реализуемых значений)

№	ЛСГ	Русск. яз.		Англ. яз.	
		Кол-во реализуемых значений	%	Кол-во реализуемых значений	%
1.	Межличностные отношения	58	58	85	63,9
2.	Описание человека	26	26	33	24,8
3.	Эмоции и состояния	11	11	4	3
4.	Пространственные отношения	3	3	6	4,5
5.	Другое	4	4	5	3,8
Всего		100	100	133	100

Данные таблицы позволяют утверждать, что наиболее продуктивными в семантическом плане в русском языке являются следующие лексико-семантические группы: «Межличностные отношения» (58%), «Описание человека» (26%), «Эмоции и состояния» (11%), а в английском языке – «Межличностные отношения» (63,9%), «Описание человека» (24,8%), «Пространственные отношения» (4,5%).

Лексико-семантическая группа «Межличностные отношения» в обоих языках относится к наиболее продуктивным. Вместе с тем, состав сем, реализуемых входящими в нее ФЕ, в сопоставляемых языках различается: русск. - семы: «симпатия», «драка» и «везение», англ. – «гостеприимство», «везение», «симпатия». Кроме того, проведенный анализ позволяет утверждать, что в английском и русском языках ФСК «рука» имеют положительные коннотации. Например, англ. *to receive with open arms* 'принять с распростертыми объятиями', *to come to hand* 'подвернуться под руку, оказаться кстати', *arm*

in arm 'рука об руку'; русск. *носить на руках* – разг. экспрес. оказывать особое расположение, внимание, ценить, баловать; *лёгкая рука у кого* – разг. кто-н. приносит счастье, удачу.

В русском языке некоторые ФСК данной группы могут содержать негативные коннотации. Например: *давать волю рукам* – прост. драться; *руки чешутся* – кто-либо испытывает острое желание побить кого-либо, подраться с кем-либо. Данные примеры подчеркивают склонность представителей русской культуры решать проблемы самостоятельно, тогда как англичане и американцы в схожих ситуациях предпочитают полагаться на власть и закон. Подтверждением данного факта является реализация англоязычными ФСК семы «отношение к закону», например: *long arm of the law* 'неизбежное наказание', *to put the arm on smb* 'арестовать кого-либо', *to catch sb red-handed* 'поймать с поличным' [9]. В русском языке данная сема отсутствует.

В рамках группы «Межличностные отношения» в обоих языках выделяются подгруппы: «Деловые отношения» и «Бытовые отношения». В подгруппу «Деловые отношения» входят ФСК, которые в английском и русском языках реализуют идентичные семы, например:

1) «отношение к свободе»: русск. *связать по рукам и ногам* – разг. лишать возможности свободно действовать, поступать как-либо; *руки развязаны у кого-то* – разг. экспрес. кто-либо имеет полную свободу поступать так, как хочется [10, с. 449]; англ. *to eat out of smb's hand* 'беспрекословно слушаться кого-либо', *to have a free hand* 'иметь полную свободу действий' [7, с. 40];

2) «передача»: русск. *сбыть с рук* – разг. избавляться от чего-либо ненужного, отделяться от кого-то; *переходить из рук в руки* – разг. экспрес. от одного к другому, прямо, без посредников [10, с. 447]; англ. *to take off one's hands* 'сбыть с рук, избавиться', *to obtain at first hand* 'получить / услышать из первых рук (уст)' [4];

3) «прекращение»: русск. *отбиться от рук* – разг. перестать слушаться; *умыть руки* – разг. экспрес. отстраняться от участия в каком-либо ответственном деле [10, с. 449]; англ. *to hold one's hand* 'воздерживаться'; *to stay one's hand* 'воздерживаться, остановиться (в исполнении задуманного)' [6].

Наличие общих для исследуемых языков сем можно объяснить наличием универсальных понятий, присущих обоим народам. Вместе с тем, в ходе анализа обнаружены и национально-специфические семы. Так, в русском языке небольшое количество ФЕ (5) реализуют значение «нечестное поведение», например: *рука руку моет* – прост. презр. один покрывает другого в каких-либо неблагоприятных делах, преступлениях, *чужими руками жар загребать* – разг. предосуд. пользоваться в своих корыстных целях результатами чужого труда [5, с. 739]. В английском языке ФСК данную сему не реализуют. Эту особенность можно объяснить тем фактом, что англичане и американцы склонны действовать в рамках закона.

Провести четкую грань между лексико-семантическими подгруппами «Бытовые отношения» и «Деловые отношения» достаточно сложно, поскольку в зависимости от контекста одна и та же ФЕ может реализовать различные значения и входить в разные группы. Примером могут служить ФЕ, реализующие сему «помощь», например: русск. *протянуть руку помощи* – помогать и поддерживать кого-либо, кто испытывает трудности, англ. *to lend sb a hand* 'помогать кому-то'. Данные фразеологизмы могут отражать как деловые, так и повседневно-бытовые отношения, например, ср.: русск. *Он протянул руку помощи японскому государю, как монарх монарху*. Николай Задорнов, Цунами, 1972 [5, с. 690]; англ. *We promised to lend a hand at church today by calling parishioners for donations* [6] – взаимоотношения между главами двух государств и русск. *Если есть у тебя силы протянуть руку помощи близкому и родному человеку, то сделай это* [5, с. 690]; англ. *No, Billy can't babysit, he's lending me a hand with my car today* [6] – бытовые отношения.

Достаточно продуктивной в обоих языках является группа «Описание человека». При этом наиболее распространённой семей, реализуемой англоязычными и русскими ФСК, является сема «трудолюбие»: русск. *работать не покладая рук* – экспрес. не переставая, без устали, усердно (трудиться, делать что-либо); *руки горят* – разг. экспрес. очень хочется, не терпится начать делать, сделать что-либо [10, с. 489]; англ. *to have a hand in smth* ‘принимать участие в чем-либо’; *to put one's hand to the plough* ‘взяться за работу’ [4]. Это свидетельствует о том, что данное качество характерно для представителей обеих культур.

Сема «лень» менее частотна: русск. *руки из кармана не вытаскивают* – презр. о лодыре, плохо работающем человеке [5, с. 727]; *not to do a hand's turn* ‘палец о палец не ударить’ [8, с. 98], что свидетельствует о трудолюбии обеих народов.

Кроме того, для русских характерно достаточно легкомысленное отношение к деньгам, о чем свидетельствуют ФЕ: *пройти между рук* – разг. быть израсходованным без пользы, незаметно, по мелочам (о деньгах), что приводит к ухудшению уровня жизни; *пойти с протянутой рукой* – разг. нищенствовать, просить милостыню [5, с. 664]. Англичане и американцы прагматичны и знают счет деньгам: *to cost an arm and a leg* ‘стоить много денег’; *to pay an arm and a leg for sth* ‘заплатить кучу денег за что-то’ [7, с. 40].

Особое место в обоих языках занимает группа «Эмоции и состояния». Как известно, представителям русскоязычной культуры трудно контролировать свои эмоции, о чем свидетельствует следующие ФЕ: *попасть под горячую руку* – разг. экспрес. в состоянии гнева, злости, раздражения, *ломать руки* – разг. экспрес. не скрывать чувство горя, отчаяния (выражая его жестами), *потирать руки* – разг. экспрес. выражать радость, удовлетворение чем-либо, злорадство) [10, с. 447].

Представителя англоязычной культуры в любых ситуациях проявляют сдержанность и стараются сохранить свое «лицо». Этим можно объяснить наличие небольшого количества ФСК, выражающих эмоциональные состояния.

В обоих языках зафиксированы ФСК, относящиеся к группе «Пространственные отношения», при этом в английском языке они более продуктивны и содержат национально-специфические семы, например, *within arm's reach* ‘на расстоянии вытянутой руки’, *at hand* ‘под рукой’, *on all hands* ‘езде, отовсюду, со всех сторон’ [9, с. 135]. Данные ФЕ отражают особое восприятие пространства представителями англоязычной культуры, что обусловлено обособленным географическим положением стран, где они проживают.

Заключение. В результате исследования можно сделать следующие выводы:

1. Английские и русские ФСК реализуют схожие значения, что позволяет объединить их в общие для сопоставляемых языков лексико-семантические группы.
2. ФСК в обоих языках полисемичны, в зависимости от контекста они могут реализовать различные значения и входить в различные группы. Степень полисемичности русских ФСК выше по сравнению с английскими ФЕ.
3. К наиболее продуктивным группам ФСК в русском языке относятся: «Межличностные отношения», «Описание человека», «Эмоции и состояния», а в английском – «Межличностные отношения», «Описание человека», «Пространственные отношения».
4. Сопоставительный анализ ФСК английского и русского языков позволяет утверждать о наличии в их значениях как общих, так и различных сем. Различия в значениях ФСК в исследуемых языках определяют их национальную специфику, обусловленную географическими, культурными и психологическими факторами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Городецкая И. Е. Соматический компонент фразеологизмов русского и французского языков // Филологические науки. Вестник Ставропольского гос. ун-та. – 2007. – № 51. – С. 162–166.
2. Мыльникова Н. В. Функциональный аспект содержания концепта «рука» // Вестник СамГУ. – 2009. – № 1 (67). – С. 158–163.

3. Богдашов Д. В. Соматические фразеологические единицы с компонентом *head* (на материале английского и русского языков) // Царскосельские чтения. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – Том. № 1 – С. 309-312.

СПИСОК ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ

4. Cambridge Dictionary online. – URL.: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 04.02.2021).
5. Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. – М.: Астрель, АСТ. 2008. – 828 с.
6. The Free Dictionary by Farlex. – URL.: <https://www.thefreedictionary.com/> (дата обращения: 01.02.2021).
7. Felicity O'Dell, Michael McCarthy. English Idioms in Use. Advanced, Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. – 183 p.
8. Felicity O'Dell, Michael McCarthy. English Idioms in Use. Intermediate, Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. – 180 p.
9. Judith Siefring. Oxford Dictionary of Idioms. Second edition. Oxford: Oxford University Press, 2004. – 346 p.
10. Федосов И.В., Лапицкий А.Н. Фразеологический словарь русского языка. – М.: ЮНБЕС, 2003. — 608 с

COMPARATIVE ANALYSIS OF SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT "HAND" (BASED ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES)

Annotation. The article deals with the comparative study of phraseological units with the somatic component "hand". The lexical-semantic features of these linguistic units are studied on the basis of the English and Russian languages, common and distinctive features in their structure and semantics are revealed. It is deduced that phraseological units with the somatic component play an important role in the formation of the phraseological system of each language and have a distinctive national specificity.

Keywords: phraseological unit, somatic component "hand", polysemy, lexical-semantic groups.

Ostrikova A.E.

Scientific adviser: Vetrova E.S., Doctor of Philology, Professor
Donetsk National University
E-mail: alya.ostrikova@bk.ru

УДК 81'42:001.4:811.111.161.1

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ НАИМЕНОВАНИЙ ЗИМНИХ ВИДОВ СПОРТА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОВ ФИГУРНОГО КАТАНИЯ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Петренко М. А.

*Научный руководитель: Никулина И. Н. к. ф. н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Данная работа посвящена анализу специальной спортивной лексики на примере наименований прыжковых элементов фигурного катания. В статье рассматриваются особенности лексической номинации терминов в английском и русском языках.

Ключевые слова: спортивная лексика, специальные наименования фигурного катания, наименования прыжков.

Известно, что интерес к изучению спортивной терминологии постоянно возрастает. Спортивная лексика представляет собой открытую систему, которая постоянно изменяется и пополняется новыми единицами для обозначения специальных понятий в

процессе развития и популяризации спорта, поскольку в терминосистеме неизбежно отражается всё новое, что возникает в практической деятельности. При этом, большое количество терминов транслитерируется с английского языка на русский. К примеру, плэй-офф, хэт-трик, овертайм, аутсайдер.

Интересно, что рождение фигурного катания как отдельного вида спорта связывают с моментом, когда коньки начали изготавливать из металла, а не из кости. Произошло это в Голландии, в XII-XIV веке. Заниматься им стало возможно после создания железных коньков с двумя ребрами (англ. “iron skates with two edges”).

На заре фигурного катания спортсмены должны были вычерчивать на льду различные замысловатые фигуры, сохраняя при этом красивую позу.

Первые клубы любителей фигурного катания появились в 1742 году в Эдинбурге, тогда же был придуман перечень обязательных фигур и правила. В это время появляется учебник по фигурному катанию, в котором описаны все основные известные на тот момент фигуры. Там же разбирается техника исполнения многих элементов.

К середине XIX века были сформированы практически все из существующих обязательных фигур, а также технические приемы для их выполнения.

Впервые американский танцор и конькобежец Джексон Хейнз включил в свои выступления на льду танцевальные движения и музыкальное сопровождение. Его называют «отцом современного фигурного катания» поскольку он внес в обязательные элементы ритмику и пластику.

Вторая половина XIX века стала расцветом фигурного катания. В 1882 году в Вене состоялись первые в Европе официальные соревнования по данному виду спорта. А в 1908 году этот вид спорта впервые был включен в программу зимних Олимпийских игр, которые проходили в Лондоне. С 1924 года фигурное катание стало постоянным пунктом спортивной программы зимних Олимпийских игр. [1]

В современном фигурном катании различают одиночное мужское и женское катание, парное катание и танцы на льду. Программа должна включать в себя несколько обязательных элементов, то есть определенные шаги, прыжки и вращения.

Весь лексический корпус можно разделить на такие группы: 1) jumps/прыжки; 2) spins/вращения; 3) rotations and combinations/обороты и комбинации; 4) steps and turns/шаги и обороты; 5) spirals/спирали; 6) elements of pair skating/элементы парного фигурного катания; 7) lifts/поддержки.

В процессе исследования терминологии фигурного катания был выделен блок наименований обязательных элементов, предписанных к исполнению, в котором основное место занимает группа наименований прыжковых элементов.

Следует отметить, что исполнение прыжков являются важным и одним из самых зрелищных элементов. В период становления фигурного катания спортсмена оценивали по его умению вырисовывать коньком фигуры на льду. Отсюда этот вид спорта получил свое название. Именно за правильное вычерчивание петель, скобок, восьмерок фигурист получал высокие оценки. [2]

В последние десятилетия ситуация кардинально поменялась. Чтобы опередить соперника сегодня спортсмен включает в свои соревновательные программы прыжковые элементы разного уровня сложности. [2]

Самый первый прыжок в истории фигурного катания был исполнен Акселем Паульсеном в 1882 году на соревнованиях в Вене, в качестве специальной фигуры. В XX веке были исполнены и другие прыжки. К примеру, сальхов был впервые выполнен в 1908 году, риттбергер – в 1910, лутц – в 1913, тулуп – в 1920-х, а флип – в 30-х годах XX века. [3]

Развитие прыжков потребовало их классификации, которая сформировалась в начале XX века.

По степени значимости и сложности исполнения прыжковые элементы разделены на *квалифицируемые* (имеют конкретную оценку) и *неквалифицируемые* (оцениваются только в составе связок). Однако все прыжковые элементы бывают двух видов: *зубцовые* и *рёберные*. В этом случае принимается во внимание техника исполнения, то есть способ использования конька (основного инструмента фигуриста). Зубцовыми (*toe jump*) называют прыжки, для исполнения которых необходимо отталкиваться носком конька, на котором расположены специальные зубцы. Рёберные прыжки (*edge jump*) названы так, потому что для их исполнения фигурист должен оттолкнуться ото льда ребром своего конька. [4]

В *квалифицируемых* прыжковых элементах к зубцовым прыжкам относятся: *англ. toe loop jump, flip jump, lutz jump; русск. прыжок тулуп; прыжок флип; прыжок лутц.*

К рёберным прыжкам относятся: *англ. loop, axel, salchow; русск. риттбергер, аксель, сальхов.*

При этом привлекает внимание, что часть наименований прыжков являются эпонимами. *Эпоним* – это «лицо, чем-либо знаменитое, имя которого послужило для образования любого другого онима». [5, с.150] В. М. Лейчик отмечает, что «в настоящее время эпоним – это не личное имя, давшее название объекту или процессу, а название самого объекта или процесса». [6]

Например:

англ.: axel, salchow, lutz;

русс.: сальхов, аксель, риттбергер, лутц

Эти прыжки были разработаны и впервые исполнены соответственно шведским фигуристом Ульрихом Сальховым, норвежским фигуристом Акселем Паульсенем, немецким фигуристом Вернером Риттбергером, австрийским фигуристом Алоисом Лутцем. Исключением является наименование прыжка риттбергер. В англо- и франкоязычных странах этот прыжок чаще называют '*loop*', что в переводе с английского означает '*прыжок петлёй*'.

Часть наименований происходит на основе *метонимического переноса значения*.

Например:

англ.: toe loop;

русс.: тулуп.

При выполнении этого элемента спортсмен движется по дуге, образуя *loop / петлю* и совершает отталкивание зубцом левого конька. Отметим, что английский термин «*toe loop*» дословно переводится '*петля на носке*'. Метонимический перенос фиксируется двумя элементами: петля + носок (на котором расположен зубец), подчеркивая особенности исполняемой фигуры в момент прыжка. Следует подчеркнуть, что термин русского языка, в котором две части английского транслитерированного термина записаны слитно воспринимается как однословный термин.

англ.: flip;

русс.: флип.

При наименовании этого элемента учитывалось то, что при исполнении прыжка был слышен характерный звук, а английская лексема *flip* дословно переводится '*щелчок*'. [2]

Неквалифицируемые прыжковые элементы.

Среди них также отмечен *термин-эпоним*. Он используется для наименования прыжка, который выполняется с ребра и является единственным прыжком, в котором тело вращается в отрицательном направлении. По-другому его называют «цак» или «цако». [2]

Например:

англ.: Walley jump

русс.: прыжок валлей

По некоторым утверждениям он назван в честь американского фигуриста [Нейта Уолли](#). Другие считают, что прыжок изобрел шотландец Пэт Лоу, поэтому иногда британские спортивные комментаторы его так и называют ‘прыжок Лоу’.

В процессе образования этих наименований прослеживаются элементы *метафорического переноса*.

Например:

англ. *arabian/butterfly jump*

русс. *бедуинский прыжок; прыжок «бабочкой»*

Это вид прыжка, используемый в заходах прыжком во вращения и как просто как самостоятельный трюк, в дорожках шагов и просто в программах. При этом плечи в течении всего прыжка остаются параллельны льду, а ноги показывают мощный круговой мах. Характерной особенностью бедуинского прыжка является специфическая позиция в воздухе, фигурист как бы лежит на плоскости, параллельной льду. При прыжке спортсмен словно взмахивает ногами подобно тому, как бабочка машет крыльями.

англ.: *bunny hop*

русс.: *прыжок козлик*

Интересно, что это не прыжок, а подпрыжка без совершения поворота, подобно тому как прыгают кролики (английский термин) или козлята.

англ.: *split falling leaf*

русс.: *прыжок падающий лист*

В фигурном катании термин, обозначающий прыжок в шпагат. [7] Название также основано на метафоре: при выполнении данного прыжка фигурист прыгает, а затем делает пару оборотов, подобно падающему с дерева листку.

англ.: *stag jump*

русс.: *прыжок олень*

Прыжок аналогичен прыжку в продольный шпагат, но в полёте маховая нога сгибается в колене, а корпус, как правило, прогибается назад. [7] Прыжок фигуриста уподобляется прыжку оленя.

англ.: *waltz jump*

русс.: *перекидной прыжок*

Необходимо подчеркнуть, что он аналогичен прыжку аксель, но выполняется только 0,5 оборота. В русской терминологической системе фигурного катания встречается такой перекидной прыжок также называют «вальсовым» так как движения напоминают начало известного танца. [7]

Выводы.

Таким образом, терминологическая система фигурного катания достаточно молодая, несформировавшаяся. Поэтому возникают разногласия при наименовании специфических элементов. На первом Конгрессе конькобежцев в 1871 году, который состоялся в Вене, фигурное катание было признано как отдельный специфический вид спорта и, следовательно, лексика, используемая для наименований различных элементов этого вида спорта, сформировала базовую часть формирующейся терминосистемы. При изучении особенностей номинации была отмечена тенденция к использованию эпонимов в названиях прыжков. Некоторые специальные лексемы образуются на основе метафорического или метонимического переноса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. История фигурного катания: сколько ему лет, возникновение прыжков [Электронный ресурс]. – URL. : <https://sportyfi.ru/figurnoe-katanie/istoriya/> (дата обращения: 02.02. 21)
2. Прыжки в фигурном катании: как их отличать и научиться делать [Электронный ресурс]. – URL. : <https://vsnege.com/konki/kak-razlichayutsya-pryzhki-v-figurnom-katanii/> (дата обращения: 03.02.21)

3. История прыжков в фигурном катании [Электронный ресурс]. – URL. : <https://sport.rambler.ru/figureskating/44078576-istoriya-pryzhkov-v-figurnom-katanii/> (дата обращения: 05.02.21)
4. Тулуп, лутц и аксель. Как различить прыжки в фигурном катании? [Электронный ресурс]. – URL. : <https://aif.ru/sport/winter/1033125> (дата обращения: 05. 02. 21)
5. Подольская, Н. В. Словарь новой ономастической терминологии. – 2-е изд. – М.: Наука. – 1988. – 192 с.
6. Лейчик, В. М. Обсуждение проблем эпонимии в современной науке // I Международная заочно научно-практическая конференция «Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия». 2011. Режим доступа: http://www.ling-expert.ru/conference/langlaw1/leitchik_eponymy.html (дата обращения: 05. 02. 21)
7. Словарь элементов фигурного катания [Электронный ресурс]. – URL. : <https://www.tulup.ru/elements.html> (дата обращения: 06. 02. 21)

THE CHARACTERISTICS OF WINTER SPORTS NAMES (A CASE STUDY OF FIGURE SKATING TERMINOLOGY IN ENGLISH AND RUSSIAN)

Annotation. This research paper dwells on the analysis of special sports vocabulary using as an example the names of figure skating jumping elements. The article deals with the peculiarities of lexical nomination of terms in English and Russian.

Keywords: sports vocabulary, special names of figure skating, names of jumps.

Petrenko M. A.

Scientific adviser: Nikulina I. N., department of foreign literature, associate professor
Donetsk National University

E-mail: irina_petrenko79@mail.ru

УДК 331.5-053.6

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В НЕМЕЦКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Пироженко Ю.В.

*Научный руководитель: Ус Ю.Н. канд. филол. наук
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе рассматриваются фразеологизмы с компонентом-зоонимом в немецком, английском и русском языках. Выделяются две основные группы животных (домашние и дикие животные) и проводится их сопоставительный анализ в трёх языках, а также определяются сходства и различия фразеологизмов с компонентом-зоонимом в немецком, английском и русском языках.

Ключевые слова: фразеологическая единица, лексема, зооним, идиоматика, коннотация.

1. Статья посвящена анализу фразеологизмов с зоонимами (далее - ФЕЗ) в немецком, английском и русском языках. Цель исследования заключается в изучении фразеологизмов указанного типа в трех языках, классификации и исследовании методов их перевода. Материалом работы послужили 262 ФЕЗ в немецком, 166 в английском и 133 в русском языке, выявленные путём сплошной выборки из немецко-русского фразеологического словаря Биновича Я. Е., русско-английского фразеологического словаря Гуревич А. Я. и русского фразеологического словаря Войновой Л. А. [Бинович Я. Е., 1975; Гуревич А. Я., 1988; Войнова Л. А., 1986].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью рассмотрения устойчивых сочетаний, в состав которых входит зоонимическая лексика.

Лексические единицы, обозначающие представителей фауны, относятся к одним из самых древних и распространенных. Также в них заметно отражаются особенности мировосприятия конкретного народа, его образ жизни и культура. ФЕЗ в качестве объекта исследования заслуживают особого внимания еще и потому, что зоонимическая лексика образует специфическую подсистему, внутри которой возникают свои закономерности, требующие специального изучения. Также зоолексика выступает в качестве основы анализа функциональных потенций языка, позволяющих характеризовать личность, а также воздействовать на нее.

2. Фразеологизмы очень разнообразны по своим признакам и большинство из них обладают эмоционально – экспрессивными оттенками. Каждый тип фразеологизмов переводится различными методами. Основной сложностью при переводе устойчивых сочетаний является то, что не всегда в переводном языке есть аналоги – соответствия определенному фразеологизму. В зоолексике же ярко отражаются особенности осмысления внеязыковой реальности, когда образы животных в разных языках наделяются не мотивированными свойствами и иногда даже противоречащими логике вещей. Эти фантазии и образы восходят к глубинам человеческого сознания, его верований и мифологии.

В первых письменных источниках любого народа есть метаморфические сравнения героев этноса с различными животными, которые основаны на представлении того или иного животного [Каримова, с. 171].

3. ФЕЗ были классифицированы как зооморфизмы на два типа: 1) ФЕ с наименованием домашних животных (всего 384 ФЕ) и 2) ФЕ с наименованием диких животных (всего 177 ФЕ). Всего было изучено 171 ФЕ с наименованием домашних животных в немецком языке, 119 – в английском языке и 94 – в русском языке, а также 91 ФЕ с наименованием основных диких животных в немецком языке, 47 – в английском и 39 – в русском языках. В статье рассматриваются наиболее частотные ФЕ с зоонимами.

4. Наиболее продуктивными во всех трёх языках оказались ФЕ с лексемой «лошадь» (das Pferd – a horse) и «собака» (der Hund – a dog).

ФЕ с лексемой «собака» (der Hund – a dog) имеют как положительные, так и отрицательные коннотации. В толковом словаре немецкого языка Duden «собака» (Hund) имеет следующее определение: 1) млекопитающее животное средней величины, которое считается домашним животным за такие качества, как бдительность и привязанность, владеет хорошим слухом и обонянием, может кусать и лаять; 2) животное мужского рода; 3) (разг.) человек, мужчина [Duden; с.742].

Сравнивая определения «собака» в русском и немецком языках, можно сказать, что собака понимается носителями данных языков как домашнее животное семейства хищных псовых. В переносном значении «собака» применяется в обоих языках для наименования человека

В большей степени собака характеризуется как верный спутник человека. Например, *treu sein wie ein Hund* 'быть верным как собака'. Тем не менее, существует большое количество отрицательно окрашенных фразеологизмов с наименованием данного животного. Например: *den Hund hinken lassen* 'быть ленивым, ненадёжным' или *auf dem Hund sein* 'бедствовать'. В основном ZPE с собакой символизирует верность и бедность.

Существуют также фразеологизмы, которые указывают на агрессивность данного животного. Так, в русском языке о человеке, который настроен злобно, говорят: злой, как собака; сердитый как собака; как собака с цепи сорвался. Немецкие фразеологизмы *vor die Hunde werfen* 'отдать на поругание'; *Stumme Hunde beißen gern* 'собака-молчун исподтишка кусает' также указывают на агрессивность данного животного.

Как в русской, так и в европейской культуре собака ассоциируется с занятым, загруженным делами или работой человеком. В русском языке это выражается фразеологизмом не человек – гончая собака, в немецком – *wie ein Hund gehetzt sein* ‘чувствовать себя как загнанная лошадь’, а в английском – *work like a dog* ‘работать, как собака’, со значением выполнения тяжелой работы указывает на положительную окрашенность данного выражения: англичане отдают дань выносливости собаки, ее способности выполнять непосильные нагрузки [Сакаева; с.46].

Фразеологизм *wie Hund und Katze leben* ‘жить как кошка с собакой’ имеет такой же коррелят и в английском языке *fight like cats and dogs* подчеркивает на невозможность спокойного существования рядом двух совершенно разных людей.

В английском языке денотат «собака» во фразеологизмах используется скорее в отрицательном, насмешливом, шутливом смысле, например: *done up like a dog's dinner* и *dressed up like a dog's dinner* ‘одетый вульгарно’. С собакой, вечно грязной и живущей в не самых комфортных условиях, сравнивается вызывающий, не подобающий вид и образ поведения человека. Это ярко выражено в таких идиомах, как *a dog's breakfast/ dinner* ‘беспорядок, кошмар»; *in the doghouse* ‘в немилости»; *to treat someone like a dog* ‘плохо с кем-либо обращаться’.

5. Следующее животное, которое активно использовалось людьми в различных целях – это лошадь. Лошадь перевозила грузы, доставляла почту, облегчала человеку работу на поле, лошадей использовали в военных целях, а также для верховой езды. Следует указать что, в немецком языке существует 2 лексемы *der Gaul* и *das Pferd*, с которыми образуются ФЕ: *der Gaul* имеет уничижительный стилистический окрас, также лексема *der Gaul* является устаревшей. Например: *alter Gaul* ‘старая лошадь»; *lahmer Gaul* ‘хромая лошадь’ [Duden; с.672].

Толковый словарь С. И. Ожегова дает следующее толкование языковой единицы «лошадь» и «конь»: «крупное домашнее однокопытное животное» [Ожегов; с.323].

В толковом словаре немецкого языка Duden «лошадь» (*Pferd*) имеет следующее определение: 1) животное, используемое для верховой езды и упряжное животное, сдержанное и длинноногое млекопитающее животное с копытами, чаще всего с гладкой и короткой шерстью, продолговатой и большой головой, гривой и длинным хвостом; 2) гимнастический снаряд, который по форме похож на туловище коня [Duden; с.1142].

Сравнивая толкование языковой единицы «лошадь» в русском, немецком и английском языках, можно сказать, что лошадь воспринимается носителями обоих языков как крупное копытное животное. Но существуют существенные различия: в русском языке делается акцент, что лошадь – это домашнее животное, в немецком же языке это особо не выделяется, а в английском языке фразеологизмы этой группы отражают такой элемент исключительно английской культуры, как увлечение конным спортом, верховой ездой, например: *to back the wrong horse* ‘поддерживать проигрывающую сторону’ (досл. ставить не на ту лошадь).

Также во все времена лошади являлись предметом купли-продажи. Восточные ханы, которые владели чистопородными лошадьми, не могли позволить себе продавать своих скакунов. Они их только дарили важным гостям и друзьям. Так как возраст лошадей определяли по зубам, то «заглядывать коню в зубы» означало проверить его возраст и состояние здоровья. Отсюда появилась пословица *Einem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul* ‘Дареному коню в зубы не смотрят’, которая означает, что неприлично выискивать недостатки в подарке. Таким образом, данная пословица имеет эквиваленты практически во всех языках.

Русский фразеологизм *лошадиная фамилия* означает, что какое-то слово или понятие вертится на языке, но никак не приходит на ум; *темная лошадка* так говорят о скрытном человеке; *я не я, и лошадь не моя* также очень распространенная ФЕ в русском языке, так говорят, те люди, которые беспокоятся только о себе.

Рассмотрим следующие ФЕ с лексемой лошадь (Gaul) такие, как: *den Gaul beim Schwanz aufzäumen* ‘начинать дело не с того конца’ (дословно звучит так, запрягать лошадь с хвоста); *das bringt einen Gaul um* ‘даже самый сильный человек с катушек долой’; *mach (mir) die Gäule nicht scheu* ‘не пори горячку, не действуй (мне) на нервы’. В русском языке весьма популярно простонародное выражение: «Еще и конь не валялся», которое обозначает, что ничего еще не сделано и до начала дела еще далеко. Поговорка отражает русский крестьянский обычай давать лошади поваляться перед тем, как ее запрягать, – чтобы она меньше уставала [Плескачева; с.87].

Приведём следующий пример с лексемой лошадь (Pferd): *das trojanische Pferd* ‘троянский конь’ (так называют коварные дары несущие гибель тому, кто их получит); *das beste Pferd in Stall* ‘лучший работник’ (буквально переводится, как лучшая лошадь в конюшне); *arbeiten wie ein Pferd* ‘работать как лошадь’; *auf das falsche/richtige Pferd setzen* ‘сделать неверную/верную ставку’.

Изучим ФЕ с данной лексемой в английском языке: *Dark horse* ‘тёмная лошадка’, так называют внезапно появившегося малоизвестного человека. В политике так говорят о неожиданно выдвинутом, неизвестном ранее кандидате на выборах (с таким оттенком значения употребляется в американском английском). Изначально так называли неизвестную лошадь, участвующую в скачках, от которой не понятно что можно ждать и на которую обычно никто не ставит.

Eats like a horse ‘есть как лошадь’, так говорят о тех, у кого завидный аппетит. Выражение используется исключительно в разговорной речи. Близкие идиомы в русском языке: уплетать/уписывать за обе щеки, волчий аппетит.

Hold your horses ‘не гони коней’, кроме работы, лошади издавна использовались для верховой езды. Слишком стремительный бег ассоциируется с буйным поведением. Придержаться, осадить коней значит не волноваться, не торопиться, успокоиться. Выражение используется в неформальной, разговорной речи. Возникло оно на американских скачках.

Be on one's high horse ‘задаваться, задирать нос’, так говорят о высокомерном и кичливом поведении человека. Происхождение этой идиомы легко объяснимо: в средние века феодалы сражались верхом и презрительно относились к пехоте, состоявшей из наёмников и простолюдинов.

Давно подмечен своенравный характер лошадей, а обращаться с дикими лошадьми тем более тяжело, отсюда происхождение такого фразеологизма как *wild horses wouldn't drag* ‘никакими силами не заставишь, за уши не оторвать’, данный зооморфизм употребляется в значении того, что кого-то пытаются принудить к чему-то. Идиома употребляется в неформальном стиле.

Beat a dead horse ‘попусту стараться’ досл. стегать мёртвую лошадь, что означает заниматься бесполезным делом, зря тратить силы, стремиться оживить угасший разговор или пропавший интерес. То есть продолжать делать то, что заведомо не принесет никакого результата. Эта идиома носит гиперболический характер. Идиома имеет неформальный характер. Близкие русские выражения: голую овцу стричь, мертвого лечить, как мертвому припарки [Ганиева; с.27].

6. Самым распространенным диким животным, которое встречается во фразеологии немецкого, английского и русского языков является медведь. Представления про медведя совпадают во всех трёх культурах.

Медведь считается крупным, сильным, неуклюжим зверем, чем-то похожим на взрослого человека. Большинство ФЕ с использованием лексической единицы «медведь» означают неуклюжего, неловкого, неотесанного и не умеющего себя вести человека как в немецком, так и в английском и русских языках. Так, например в немецком языке, следующие ФЕ указывают на данные качества: *ein angeleckter Bär*

‘грубый человек’; *er ist plump wie ein Bär* ‘он неуклюж как медведь’. В английском языке: *as gruff as a bear* ‘грубый как медведь’; *to play the bear* ‘вести себя как медведь’.

Как известно, медведь на зиму уходит в спячку, поэтому данное животное также ассоциируется с ленью и бездельем. Эти качества выражены в следующих фразеологизмах: *auf der Bärenhaut liegen* ‘бездельничать’; *er schläft wie ein Bär* ‘он спит как сурок’. В русском языке не говорят о ленивом человеке, сравнивая его с медведем, поэтому к данным фразеологизмам подобраны определенные эквиваленты. Так во втором случае человек сравнивается с сурком, а не с медведем, так как это более приемлемо для русской культуры.

В русском языке очень распространены такие ФЕ с лексемой медведь, как *медведь на ухо наступил*, так говорят о человеке без музыкального слуха и *медвежий угол*, так называют отдаленное, глухое и малонаселенное место (захолустье).

В немецком языке медведь относится к числу таких образов, которые отражают множество человеческих качеств. Например: *wie ein Bär schwitzen* ‘сильно потеть’; *den Bären machen* ‘ходить у кого-либо на поводу (как медведь на ярмарке)’; *der Bär schnappt stets nach Honig* ‘волк линяет, а нрава своего не меняет’. Последняя ФЕ переводится с помощью лексемы «волк».

Фразеологический оборот *j-m einen Bären aufbinden* ‘рассказывать небылицы’ заимствован из лексикона охотников, среди которых поимка медведя считалась героическим достижением [Буренкова; с.32].

Глагол *anbinden* превратился со временем в *aufbinden*. Между тем, согласно другой версии, данный фразеологизм вообще не имеет никакого отношения к упомянутому животному, а скорее происходит от нижненемецкого слова *bar* – ‘ноша’ которую вынужден носить обманутый человек [Krämer; с.41].

Следует упомянуть еще один интересный факт, что в преданиях и сказаниях упоминается о том, что если с медведя снять шкуру, то он будет выглядеть как человек, то есть медведь от человека отличается только шкурой. Таким образом, появился следующий фразеологизм *Man soll die Bärenhaut nicht verkaufen, eher der Bär gestochen ist* ‘не убив медведя шкуры не делят’ [Плескачева; с.89].

В английском языке есть аналогичный зооморфизм *to catch the bear before you sell his skin* ‘не продавай шкуру неубитого медведя’.

Также в английском языке существует фразеологизм, который также как и в немецком языке указывает на что-то неправдоподобное: *a long tailed bear* (досл. медведь с длинным хвостом) ‘ложь’, что указывает нам на одинаковые истоки происхождения данного ФЕ с ФЕ в немецком языке *j-m einen Bären aufbinden*. Следующий английский зооморфизм указывает на не очень развитый ум медведя: *better/smarter than the average bear* (досл. лучше/умнее чем обычный медведь) ‘быть хитрее, умнее окружающих’.

7. Итак, в данном исследовании был проведён сопоставительный анализ ФЕЗ в немецком, английском и русском языках.

В ходе сопоставительного описания была выявлена национально-культурная специфика ФЕ с наименованием всех домашних животных и основных диких животных в немецком, английском и русском языках. Выяснилось, что при сравнении соответствующих единиц разных языков сходные по смыслу слова далеко не всегда полностью совпадают по значению. Полное совпадение является редким явлением, что отражает семантическую природу именования.

Было установлено, что на данный момент в словарном фонде имеется большее количество ФЕ с отрицательной оценкой, чем с положительной или нейтральной. Объяснение этому можно найти в психологии. Все, что имеет положительную окраску, воспринимается человеком как норма, а все отклонения от нее являются негативными проявлениями.

Проведенный анализ немецких, английских и русских ФЕЗ позволил установить как сходства, так и различия в образах, лежащих в основе фразеосочетаний. Частотность употребления зоонимов в качестве компонентов ФЕ обусловлена внутриязыковыми факторами.

Следует также отметить и образы некоторых животных, отдельные качества которых отражаются идиоматикой языков, в то же время другие признаки этих животных нашли свое отражение только в одной лингвокультуре. Так, для русского, английского, равно как и для немецкого, языкового сознания заяц (*der Hase*) – символ трусости, для немецкого, кроме прочего, – опытности. Свинья в трёх языках – символ нечистоплотности, а в немецкой культуре свинья (*das Schwein*) символизирует еще и счастье, удачу.

Полученные в процессе исследования сведения позволяют изучающему немецкий и английский языки лучше понять значения зооморфных фразеологизмов и избежать ошибок при переводе, что будет способствовать уверенному использованию фразеологических единиц в разговорной речи и восприятию в художественном тексте.

В проведенном исследовании не были рассмотрены все фразеологизмы с компонентом-зоонимом. В связи с этим возможно дальнейшее изучение ФЕЗ с наименованием диких животных, а также изучение зоонимов с наименованием птиц, насекомых и рыб.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бинович, Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович, Н. Н. Гришин. – М.: Русский язык, 1975. – 656 с.
2. Гуревич, В. В. Краткий русско-английский фразеологический словарь / В. В. Гуревич, Ж. А. Дозорец – М.: Русский язык, 1988. – 542 с.
3. Войнова, Л. А. Фразеологический словарь русского языка / Л. А. Войнова, В. П. Жуков, А. И. Молотков, А. И. Федоров. – М.: Русский язык, 1986. – 543 с.
4. Каримова, Р. Х. Семантика зоонимов во фразеологии немецкого и русского языков [Текст] / Р. Х. Каримова // Политическая лингвистика. – 2010. – С.169-176.
5. Duden. Deutsches Universal Wörterbuch. A–Z [Text]. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1996. – 1500 s.
6. Сакаева, Л. Р. Фразеологизмы с компонентами зоонимами, описывающие человека как объект сопоставительного анализа английского и русского языков [Текст] / Л. Р. Сакаева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. – №70. – С.43-47.
7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – Изд.4-е, стереотип. – М.: Русский язык, 2000. – 900 с.
8. Плескачева, Я. С. Лингвокультурологические особенности пословиц с зоонимами в английском, немецком, русском языках [Текст] / Я. С. Плескачева // *Lingua Mobilis*. – 2014. – С.83-90.
9. Ганиева, Э. С. Фразеологические единицы с компонентом – зоонимом в крымскотатарском и английском языках: лингвокультурологический аспект [Текст] / Э. С. Ганиева // Вопросы крымскотатарской филологии, истории и культуры. – 2016. – №3. – С.25-28.
10. Буренкова, С. В. Зооморфные образы немецкой и русской фразеологии [Текст] / С. В. Буренкова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – С.29-39.
11. Krämer, W. Lexikon der populären Sprachirrtümer / W. Krämer – Berlin: Eichborn Lexikon, 1998. – 224 S.

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ANIMAL NAMES IN GERMAN, ENGLISH AND RUSSIAN

Annotation. This paper examines the phraseological units with the name of animals in German, English and Russian, identifies two main groups of animals (domestic animals and wild animals) and compares them in three languages, and identifies the similarities and differences between the phraseologies and the zoonym component in German, English and Russian.

Keywords: phraseological unit, lexeme, zoomorphism, idiomatics, connotation.

Pirozhenko Y. V.

Scientific adviser: Us Y.N. Ph.D.

Donetsk National University

УДК: 81'38'367.2:811.111

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ АНТРОПОНИМОВ-СЛЕНГИЗМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Ромашко П. Л.

*Научный руководитель: Басыров Ш. Р., д-р филол. наук, профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Данная статья посвящена антропонимическому сленгу английского языка и особенностям его перевода на русский язык. Будучи особым видом сленга, антропонимы-сленгизмы представляют трудность для перевода, так как являются неустойчивым видом лексики и часто не имеют эквивалентов в языке перевода. В статье выявляются способы перевода антропонимов-сленгизмов на русский язык (транслитерация, транскрипция, описательный перевод, добавление и опущение).

Ключевые слова: сленг, антропоним, антропоним-сленгизм, перевод, способ перевода

1. Введение. Данная работа посвящена антропонимам-сленгизмам английского языка и особенностям их перевода на русский язык.

Сленг является «неотъемлемой частью любого развитого естественного языка, который возникает как неизбежное следствие кодификации национального языка. Сленг как наиболее динамичный пласт лексико-семантической системы языка очень быстро обновляется, поэтому он представляет в концентрированном виде базовые концепты, своего рода лингвистический «полигон», на котором проверяются многие новые элементы языка и затем частично усваиваются стандартным (литературным) языком» [1, с. 10].

«В современном английском языке сленг является активной составляющей разговорного языка, он представляет собой значительный пласт его словарного запаса и выражает разнообразие интересов общества, которые могут принадлежать как к разным профессиональным, так и разным социальным группам» [2, с. 1]. Антропонимы-сленгизмы (АС) представляют огромный интерес как материал для перевода, поскольку являются реалиями языка и принадлежат к разговорному стилю, что усложняет поиск эквивалентов в языке перевода. Изучение разговорной речи исключительно важно потому, что разговорный язык является единственным истинным языком и нормой оценки всех прочих форм речи. Таким образом, изучение способов перевода данной группы языковых единиц сохраняет свою **актуальность**.

Цель работы состоит в выявлении способов перевода АС с английского языка на русский.

Объектом данной работы являются АС английского языка, а **предметом** – особенности их перевода с английского языка на русский.

Фактический языковой материал для исследования был получен путём сплошной выборки АС из электронных онлайн словарей, специализирующихся на сборе сленговых языковых единиц (Urban Dictionary, Green's dictionary of slang (En-En). Общий объём эмпирического материала составил 243 АС. Перевод иллюстративного материала на русский язык, а также толкование отдельных единиц были выполнены информантами – носителями английского языка, изучающими русский.

2. Антропонимы-сленгизмы как особый вид сленга. Язык – отражение жизни его носителей, политическая и социально-экономическая обстановки вбираются в него и переосмысливаются, находя свои особые формы выражения. Прямая зависимость

социальной жизни определённого народа и её влияние на изменения языка, на котором он говорит, веками прослеживалось в изменении его лексического состава. Установление дипломатических связей повлекло за собой выделение официально-делового стиля, с литературой появилась и литературная норма, а разделение людей на группы по интересам повлияло на появление нового пласта лексики – сленга.

Традиции современного английского сленга были заложены в 30-50 годах XX века, когда из Америки в Европу благодаря кино и музыке шёл усиленный экспорт слов и выражений. В шестидесятых годах благодаря революционному развитию культуры на Британских островах этот процесс стал двусторонним и ещё более интенсивным. Какое-нибудь броское словцо, прозвучавшее из уст любимого рок-музыканта или актера, легко подхватывалось молодежью. И вот лет через десять-пятнадцать оно в одном месте уже вроде как вошло в обиход, стало считаться нормой, а в другом месте – нет, оно все еще сленг. Так, например, в США в недалеком прошлом в сленг входили такие привычные выражения, как *of course* ‘конечно’, *to take care* ‘заботиться о ком-либо или о чем-либо’, *OK* ‘хорошо, ладно’, *to get up* ‘вставать, подниматься’, *lunch* ‘ланч, обед’.

Сленг – слой лексики, который не совпадает с литературной нормой, а также является одной из самых быстроразвивающихся областей языка. «Сленг разнообразен, неоднороден, слова сленга можно классифицировать по разным группам и типам, в зависимости от преследуемой цели и интереса» [3, с. 62].

Антропонимы-сленгизмы являются одним из крупнейших и интересных подвидов сленга, которые имеют различные источники своего происхождения (имена, фамилии, прозвища реальных или вымышленных людей – персонажей книг, фильмов, сериалов, мультсериалов и т.п.), характеризуются богатым культурологическим потенциалом и обладают ярко выраженной коннотацией.

«В зависимости от интереса к личности, которую он обозначает, антропоним может насчитывать от одного до трехсот значений. Чем больше эмоций – положительных или негативных – вызывает известная личность, тем больше значений имеет прецедентный антропоним. При этом значения антропонима, как внутри одной статьи, так и в разных статьях, могут расходиться до противоположных» [3, с. 7]. Значение АС напрямую связано с биографией человека, имя которого послужило основой для образования новой лексической единицы. Как правило, в этом случае работает принцип схожести, однако иногда при образовании АС значение новой лексической единицы приобретает антонимическую окраску, например:

(1) *Drake just found out that kyle had a girlfriend. He told lilly and she said: aha, I know that, Sherlock!* ‘Дрейк только что узнал, что у Кайла есть девушка. Он сказал Лилли, и она ответила: - Ага, я уже знала об этом Шерлок недоделанный!’.

АС *Sherlock* происходит от имени литературного персонажа Шерлока Холмса детективных произведений Артура Конан Дойла и называет человека, который «делает «открытие» чего-то очень очевидного, того, что знают все, кроме него». Шерлок Холмс – гениальный детектив, использующий метод дедукции для раскрытия сложных преступлений, он является самым известным литературным персонажем детективного жанра. Однако, *Sherlock* как сленгическая единица не называет человека гением, напротив, принижает его дедуктивные способности, что говорит о наличии негативной коннотации у данного АС. Принцип схожести не означает полную преемственность АС характеристики человека, послужившей основой для его значения, что требует крайней внимательности переводчика.

Таким образом, можно сделать вывод, что АС – это имена собственные, ставшие нарицательными.

3. Перевод антропонимов-сленгизмов. Перевод – создание эквивалентного оригиналу текста единицами языка перевода, т. е. подбор эквивалентных лексических единиц каждой единице текста-оригинала.

Для правильного перевода важное значение имеет наличие у переводчика достоверных фоновых знаний, влияющих на правильность понимания и употребления говорящим сленгизмов. Так, для понимания значения появившегося лишь прошлой зимой АС *to Meghan Markle* ‘меганмаркироваться’ – «ценить себя и своё психологическое здоровье настолько сильно, чтобы прекратить делать что-либо негативно на него влияющее» – необходимо быть осведомлённым о происходящих событиях в британской королевской семье: один из внуков королевы Елизаветы II принц Гарри решил отречься от титула и обязанностей королевской семьи из-за того, что его жена, Меган Маркл, чувствовала себя некомфортно в роли принцессы.

(2) *Person A: Where's Ryan?* ‘Человек А: А где Райан?’

Person B: Oh, he Meghan marked ‘Человек Б: О, он меганмаркировался.’, т.е. ушёл от неприятной ситуации.

По большей мере, сленг свойственен молодому поколению, однако это не означает, что он употребляется исключительно в речи подростков, равно как и речь подростков не состоит исключительно из сленга: «Молодёжный сленг – это не единственный способ коммуникации молодёжи. Он используется только в определённой ситуации в общении молодёжи между собой в непринуждённой и неформальной обстановке» [4, с. 54].

Литературные произведения и публицистические статьи часто прибегают к использованию сленга, в том числе и АС. Авторы книг употребляют сленгизмы для лучшей передачи характера героя, его мыслей и чувств. Журналисты часто используют термины-сленгизмы, которые еще не вошли в общий словарь. Это расширяет сферу деятельности переводчика от разговорного стиля до самых различных текстов.

АС, как и весь сленг, относится к безэквивалентной лексике, т. е. к лексике, не имеющей полного, а иногда, и частичного эквивалента в языке перевода. Данное явление связано с особенностями семантики этих единиц. Однако, это не означает, что сленг не поддаётся переводу. Если невозможно найти ему прямой эквивалент в языке перевода, всегда есть «обходные» пути (способы), которые помогут передать значение лексической единицы. К таким способам относятся различные переводческие трансформации: описательный перевод, генерализация, добавление, опущение, транскрипция, транслитерация и калькирование, – которые помогают создать свой собственный вариант передачи безэквивалентной единицы, возможный исключительно для конкретного контекста.

3.1 Описательный перевод. Описательный перевод заключается в передаче значения иностранного слова при помощи описания или дефиниции. Данный способ перевода является самым простым и самым распространённым, в особенности если речь заходит о передаче безэквивалентной лексики. Например:

(3) *Person A: "Gee whiz, that lady over there sure is pretty", Person B: "Oh no my friend, I checked her out up close. She's a Van Gogh"* ‘Человек А: «Ну и ну, эта дама там, конечно, хорошенькая», Человек Б: «О нет, мой друг, я видел ее вблизи. Она – настоящая красавица!»’ (*Van Gogh* – используется для описания женщины с выдающейся природной красотой).

(4) *We got Ann Curryed from our job, but its cool we got that unemployment doe!* ‘Нас уволили с работы так неожиданно, но это круто, что мы теперь безработные!’ (*Ann Curryed* – быть неожиданно уволенным с работы).

Добавим, что описательный перевод является самых распространённых в переводе АС (156 случаев из 243).

3.2 Транскрипция и транслитерация. Транскрипция – это передача письменными средствами языка перевода фонетического вида слова-оригинала. Транслитерация – это противоположный процесс, представляющий собой передачу письменными средствами языка перевода письменный вид слова. Иными словами, транскрипция передаёт звучание слова, а транслитерация – его написание.

Транскрипция и транслитерация в переводе АС возможны при условии, что личность, чьё имя послужило основой для образования новой лексической единицы, является общеизвестной (музыкант, актёр, политик, писатель и т.д.). Доуавим, что практически невозможно применить рассматриваемый вид перевода по отношению к единицам, выступающим в роле прилагательного или глагола. Транскрипцией и транслитерацией чаще всего переводят слова-термины. Например:

(5) *I can't stand Bush so I am anti-bush* 'Я терпеть не может Буша, я – антибушист'.

АС *Anti-Bush*, являющийся термином для обозначения «человека, который не одобряет действия Буша» переводится путём транскрипции. В данном случае перевод не требует пояснений, поскольку в русском языке имеется аналогичная оригинальной отрицательная приставка, которая вносит негативную коннотацию значение АС.

(6) *Delena more popular raining in fandom* 'Делена более популярный пэйринг в фандоме'.

Delena – термин для обозначения пары Дэйман Сэльтатор и Елена Гилберт из телесериала «Дневники вампира». Перевод АС выполнен посредством транслитерации.

Следует заметить, что антропонимы-сленгизмы переведённые путём транскрипции или транслитерации, являются единственными, перешедшими в разряд **интернационального сленга**, т. е. сленга, существующего в нескольких языках с одинаковым значением и со схожей фонетической и графической формой.

(7) *I would not be surprise is Reylo becomes reality in the future movies* 'Я не удивлюсь, если Рейло станут реальной парой в будущих фильмах'.

Reylo – термин для обозначения пары Кайло Рена и Рей из трилогии сиквелов кино-вселенной «Звёздные войны». Перевод АС выполнен посредством транслитерации. Доказательством заимствования данного АС в русский язык может служить его свободное использование русскоязычными фанатами космической кино-саги «Звёздные войны».

В интернациональный сленг входят исключительно те АС, сфера применения которых не ограничивается рамками одной страны, народа.

(8) *Jimin is her bias. She is a crazy fan! She really takes part in Jiminism* 'Чимин – ее биас. Она – сумасшедшая фанатка! Она действительно сменила веру на чиминизм'.

АС *Jiminism* означает «культ Пак Чимина» или «фанатеть по Пак Чимину», в русском языке ему соответствует – 'Чиминизм'. Данный АС произошёл от имени вокалиста всемирно известной к-поп группы BTS, фан-клуб которой не ограничен рамками Кореи, что и способствовало переходу данного антропонима в разряд интернациональной лексики.

Таким образом, все английские антропонимы-сленгизмы могут быть разделены на:

1) безэквивалентные, т. е. требующие поиска передачи на русский язык в соответствии с контекстом; (см. примеры 1,3,4,5)

2) интернациональные, т. е. те, что имеют устойчивые эквиваленты в языке перевода

Всего было обнаружено 53 АС, переданных транскрипцией, и 9 АС, переданных транслитерацией, 44 АС принадлежат к интернациональной лексике. (см. примеры 2,6,7,8)

3.3 Добавление и опущение. Добавление – это вид перевода, при котором в текст намеренно включаются дополнительные элементы для лучшей передачи смысла оригинала. Опущение – противоположный вид перевода, при котором из текста намеренно выбрасываются некоторые элементы. Данные способы перевода, как правило, комбинируются с другими переводческими трансформациями.

(9) *The Japanese love to add naruto to all dishes, even if it does not count with other ingredients* 'Японцы любят добавлять приправу Наруто во все блюда, даже если она не сочетается с другими ингредиентами'.

АС *Naruto* ‘рыбный пирог (приправа), являющийся частью многих японских деликатесов, включая рамён’ переводится посредством комбинирования транслитерации и добавления. В данном случае добавление поясняющего слова «приправа» было необходимым, поскольку в ином случае русскоязычному читателю невозможно понять значение данного АС.

(10) *Dwayne: Aye Chris don't pass the ball to him right now. Chris: Is he Lebroning again?* ‘Дан: Да, Крис не передавай ему мяч прямо сейчас. Крис: у него снова приступ?’.

АС *Lebroning* – удушье, возникающее в ситуациях морального давления – был переведён при помощи комбинации описательного перевода и опущения. В данном случае антропоним-сленгизм был переведён как «приступ», однако его первоначальное значение немного шире – «приступ удушья, возникающий в ситуациях морального давления».

В 6 случая АС переводились посредством добавления, а в 19 – посредством опущения.

4. Выводы

1. Антропонимы-сленгизмы являются частью литературного английского языка. Их антропонимичность определяется их образованием от имён, фамилий, кличек, псевдонимов реальных или вымышленных людей.

2. Значение АС связано с биографией человека, имя которого послужило основой для образования нового слова.

3. Все английские АС разделяются на: безэквивалентные, требующие поиска способа передачи на русский язык в соответствии с контекстом; интернациональные, которые имеют устойчивые эквиваленты в языке перевода.

4. Английские АС, не имеющие постоянного эквивалента в русском языке, передаются несколькими способами (описательным переводом, транскрипцией, транслитерацией, добавлением, опущением).

5. Самым распространённым способом перевода английских АС на русский язык является описательный перевод.

6. Передача АС одним определённым видом перевода встречается крайне редко. В случаях перевода безэквивалентных английских АС полученные варианты перевода являются подходящими для определённого контекста и вероятность их употребления в другом контексте с сохранением значения крайне мала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волошин Ю.К. Общий американский сленг: состав, деривация и функция (лингвокультурологический аспект). – Краснодар: КубГУ – 2000 – 282 с.
2. Потемкина В. А. Сленг как составляющая разговорного языка // Сибирский педагогический журнал – 2009 – с. 153–156.
3. Тамбовская К. Д. Способы словообразования в американском молодёжном сленге // К. Д. Тамбовская в Вестник РУДН, серия Лингвистика – 2015 – №2 – С. 62
4. Дубровская Д. А. Функциональные особенности прецедентных антропонимов-сленгизмов в интерактивном онлайн-словаре Urban Dictionary – М. – С. 64–122
5. Маратыкина Н. Д. Неологизмы немецкого молодёжного сленга на рубеже XX-XXI веков: дис. ... канд. филол. Наук: 10.02.04 – Москва, 2005 – 214 с.

ANTHROPOLOGICAL SLANG IN THE ENGLISH LANGUAGE, ALL ITS VARIETIES AND SPECIFICS

Annotation. This article is devoted to the anthroponymic slang of the English language and the peculiarities of its translation into Russian. Being a special type of slang, anthroponyms-slangisms are difficult to translate, as they are an unstable type of vocabulary and often have no equivalents in the target language. The article reveals the ways of translating anthroponyms-morphisms into Russian (transliteration, transcription, descriptive translation, addition and omission).

Keywords: slang, anthroponym, anthroponym-slangism, translation, types of translation

Romashko P. L.

Scientific adviser: Basyrov Sh. R., Doctor of Philology, Professor

Donetsk National University

E-mail: mss.appolinaria@mail.ru

УДК 821.111

ОБРАЗ РОССИИ В РАССКАЗЕ У.С. МОЭМА «ЛЮБОВЬ И РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА»

Савро Е.Н.

*Научный руководитель: Теличко Т.Г. к.ф.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В представленной работе рассматривается рассказ У.С. Моэма «Любовь и русская литература» в контексте проблемы рецепции «чужого» и создания образа «чужого»/«другого». Выявлена функция русской литературы в структуре образа России в рассказе «Любовь и русская литература», а также рассмотрено своеобразие функционирования пары «свое-чужое». Реализация поставленных задач осуществлялась с помощью таких методов, как: сравнительно-исторический, типологический, биографический и метод пристального чтения.

Ключевые слова: Россия, русская литература, английскость, имагология, «свой-чужой».

Мы живём во времена глобальных перемен, где успешность и результативность каждого напрямую зависят от способности выстраивать качественные связи с другими людьми. Мир всё больше стремится к расширению границ и к укреплению международных отношений, что, соответственно, приводит к определённым трудностям, связанным с пониманием традиций и культур народов мира. Развитие имагологии напрямую связано с необходимостью вступать в диалог и способствовать установлению взаимопонимания и кооперации между участниками коммуникации из различных стран мира. Как самостоятельная научная дисциплина имагология начала зарождаться в конце XIX в., а сам термин «имагология» возник в конце XX в. Именно имагология подсветила и выделила важность изучения образа «другого» в рамках литературоведения. При этом, как отмечает В.П. Трыков, «имагология, в отличие от компаративистики и исторической поэтики, изучает образ «Другого» («имидж» в имагологической терминологии) не в художественно-эстетической, а в социально-идеологической функции» [1, с. 19]. Что касается исследования образа России в литературе Запада, то оно никогда не теряло своей актуальности. Причем в западной рецепции России социально-идеологический компонент оказывается не менее важным, чем русская литература.

Целью данной статьи является исследование образа России в рассказе У.С. Моэма «Любовь и русская литература» в широком «русском» контексте творчества писателя.

Уильяма Сомерсета Моэма на протяжении всей его жизни не покидало увлечение Россией. По собственному признанию писателя, интерес к России в значительной мере был обусловлен увлеченностью русской культурой: «Причины, подвигнувшие меня заинтересоваться Россией, были в основном те же, что и у большинства моих современников. Русская литература – самая очевидная из них. Толстой и Тургенев, но главным образом Достоевский описывали чувства, каких не встретишь в романах писателей других стран. Величайшие романы западноевропейской литературы рядом с

ними казались ненатуральными» [2, с. 157]. Свое отношение к России и русской литературе Уильям Сомерсет Моэм отобразил в сборнике рассказов «Эшенден, или британский агент» (“Ashenden, or the British Agent”, 1928), основанном на опыте его службы тайным агентом британской разведки, и в романе «Рождественские каникулы» (“Christmas Holiday”, 1939). В настоящей статье остановимся подробнее на художественных особенностях создания образа России с точки зрения феномена взаимоотношений «свой-чужой» в рассказе У.С. Моэма «Любовь и русская литература».

«Любовь и русская литература» (“Love and Russian Literature”) – рассказ из автобиографического сборника Сомерсета Моэма «Эшенден, или британский агент» (“Ashenden: or the British Agent”), вышедшего 29 марта 1928 г. в Англии, а на следующий день в США. Еще в предисловии автор указывает на его автобиографичность и сообщает читателям, что в основу произведения легло его желание осмыслить впечатления от своей поездки в Россию. И на самом деле, в произведении повествуется о событиях, которые пережил писатель во времена службы сотрудником внешней разведки. Рассказы, из которых состоит сборник, представляют собой небольшие эпизоды из жизни главного героя, агента Эшендена. Они связаны между собой и расположены в хронологическом порядке. Таким образом, повествование о событиях в России ведется от лица Эшендена, который одновременно выступает выразителем авторской точки зрения.

Выбор фамилии для своего героя автор объясняет следующим образом: «Фамилию Эшенден я выбрал потому, что, подобно Дрифилду и Ганну, фамилия эта часто встречается в окрестностях Кентербери, где я провел свою юность. Первый слог этой фамилии (*ash* – пепел, зола) показались мне весьма значимыми» [3, с. 156]. «Эшенден, или британский агент» – не единственное произведение, в котором встречается герой Эшенден. В романе «Пироги и пиво, или Скелет в шкафу» (“Cakes and Ale: or, the Skeleton in the Cupboard”, 1930), рассказе «Санаторий» (“The Sanatorium”, 1938) и сборнике «Игрушки судьбы» (“Creatures of Circumstance”, 1947) встречаются персонажи, которые носят эту фамилию. А.Я. Ливергант замечает, что «рассказчик Эшенден и в самом деле неуловимый, зыбкий, как пепел, предельно объективен и абсолютно не эмоционален, на описываемые события смотрит бесстрастно и со стороны» [4]. По-видимому, для Моэма важен был герой-рассказчик, изначально наделенный ироничной точкой зрения на мир и человека. В анализируемом рассказе эта позиция героя-рассказчика будет подвержена испытанием Россией.

Моэм наделяет героя своей любовью к русской литературе. Как и сам автор, Эшенден вдохновляется возможностью попасть в страну, о которой он так много читал в произведениях А.П. Чехова, Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского. Он поддерживает и даже сам следует моде на всё русское: меняет обивку мягкой мебели в своей гостиной, вешает на стену икону, ходит на балет. Герой без раздумий соглашается на долгожданную поездку и ожидает, что сможет окунуться с головой во что-то незаурядное и захватывающее. Однако, когда Эшенден приближается на корабле к Владивостоку, вместо величественного и умопомрачительного города ему открывается вид на унылый городок с неряшливыми улочками, который едва ли походит на живописный дворец. Вместо былого энтузиазма героя охватывает чувство неутолимой тоски по родине. Россия предстает страной совершенно далекой от фантазий Эшендена. Он воспринимает ее как страну печали, мрака и разрушений, видит в ней беспредельный хаос, в котором люди носят угрюмые маски и терпеливо сносят свой «злой рок». Герой-рассказчик Эшенден становится центральным в функционировании понятийной пары «свой-чужой» в рассказе «Любовь и русская литература». Точка зрения Эшендена представлена в параметрах английскости, которая обнажается особенно отчетливо в процессе восприятия «чужого» – русского. Для развития оппозиции «свой-чужой» автор вводит тему любви, которая становится ключевой в рассказе.

В рассказе «Любовь и русская литература» Эшенден знакомится с влиятельной русской политической активисткой Анастасией Александровной Леонидовой. В образе этой героини писатель передает своё впечатление от общения с реальным историческим лицом. Александра Петровна Лебедева, с которой писатель встречался в 1917 г., когда она приезжала из Англии в Россию, была дочерью анархиста Кропоткина. Именно на её личность писатель в значительной мере опирался, когда создавал образ Анастасии Александровны.

В рассказе Моэма Анастасия Александровна – дочь революционера, бежавшего из пожизненной каторги в Сибири. После удачного спасения он смог обосноваться в Лондоне: «Человек талантливый, он тридцать лет зарабатывал на жизнь не зная пером и даже занял видное положение в английской словесности» [5]. Когда Анастасия Александровна достигла совершеннолетия, отец выдал её замуж за русского политического эмигранта Владимира Семеновича Максимова. Эшендену выпала возможность увидеть её воочию и даже заключить с ней тесную дружбу спустя несколько лет после этого «радостного события». «Анастасия Александровна по рождению, образу жизни, образованию была типичной интеллигенткой. Жила с мужем в крохотном домике рядом с Риджентс-Парк, и здесь литературный люд Лондона мог с робким благоговением взирать на бледнолицых, бородатых гигантов, привалившихся к стене, подобно атлантам в выходной день. Все до единого – революционеры, которые только чудом оказались здесь, а не «во глубине сибирских руд»» [5] – так автор иронично описывает жизненный уклад Анастасии Александровны. В описании ее внешности можно заметить некоторые штампы, связанные с азиатским компонентом, который в западной рецепции зачастую соотносится с «русскостью»: «Анастасия Александровна покорила его прекрасными глазами, чуть пышноватыми формами, высокими скулами, вздернутым носиком (возможно, доставшимся от татар), большим ртом с крупными, квадратными зубами и белоснежной кожей» [5]. Одевалась она ярко, броско, временами даже вызывающе, вульгарно. Эшенден восхищен такой непривычной для его краев красотой революционерки, он очарован её пронзительным взглядом, отражающим и вбирающим в себя всё то, что для него было связано с понятием «русскости»: «В ее темных, меланхолических глазах Эшендену виделись бескрайние российские степи, Кремль с бьющими колоколами, пасхальные службы в Исаакиевском соборе, густые серебристые березовые леса и Невский проспект. Просто удивительно, сколь много видел он в этих глазах, круглых, блестящих, чуть выпученных, как у пекинеса. Они напоминали об Алеше из «Братьев Карамазовых» и о Наташе из «Войны и мира», об Анне Карениной и «Отцах и детях» [5]. Вводя в описание героини штампы и стереотипы, почерпнутые из русской литературы, автор подготавливает читателя к основной проблеме рассказа: к подмене реальности литературой.

Как реальная русская женщина, а не героиня русского романа, Анастасия Александровна обладала вспыльчивым, временами неносным, характером. Эшенден успел заметить, что её муж – полная противоположность этой роскошной женщины, и решил, что он её недостоин. Однако, со временем, наблюдая за проявлениями бурного темперамента Анастасии Александровны, Эшенден начинает сочувствовать ему, а в конце концов даже симпатизировать. Признавшись Анастасии Александровне в своих глубоких чувствах, он с опасением поинтересовался, как Владимир Семенович отреагирует на такое известие. В ответ героини автор вкладывает ироничное обыгрывание одного из многочисленных западных стереотипов в восприятии русского характера – «русская душа и разбитое сердце»: «Этого он никогда не переживет. Такова уж русская душа. Мне совершенно ясно, как только я от него уйду, он подумает, что потерял все, ради чего стоило жить. Никогда не знала мужчины, столь влюбленного в женщину, как он влюблен в меня. Но, разумеется, он не встанет между мной и моим счастьем. Для этого он слишком великодушен. Володя понимает, если дело касается

развития моей личности, у меня нет права на нерешительность. Он, безусловно, вернет мне свободу <...> Володя ни в коем случае не подвергнет меня вульгарному позорищу публичного бракоразводного процесса. Как только я скажу ему, что решила стать вашей женой, он покончит с собой» [5].

В этот момент перед глазами Эшендена пронеслась его поездка в Россию, его цели, мечты, желания, ожидания и события, которые произошли с ним за всё время его пребывания в этом месте. Он впервые начинает подозревать, что Россию он воспринимал в большей мере сквозь призму русской культуры и литературы: «Он ужасался, но при этом его охватил восторг. Все это очень уж походило на русский роман, и он буквально видел эти трогательные и жуткие страницы, страницы и страницы, на которых Достоевский описывал бы сложившуюся ситуацию. Перед его мысленным взором представляли невыносимые терзания, которыми мучились герои, разбитые бутылки из-под шампанского, поездки к цыганам, водка, обмороки, гипнотические состояния и бесконечно, бесконечно долгие речи всех действующих лиц. Ах, какими страшными были страницы, но при этом захватывающими и раздирающими душу» [5]. После бурного потока мыслей Эшенден приходит в себя и восклицает, восхищенный тем действием, которое развернулось в его воображении: «Эти русские, ну и забавы у них!» [5]. Сначала всё это приводит его в восторг, поскольку такое буйство непередаваемых ощущений ему еще не приходилось испытывать до этого ни в одном конце света, а здесь он получил их сполна. Эта ситуация обнажает не только авторскую иронию над героем. Очевидно, что автор иронизирует и над самим собой, над своими собственными ожиданиями от страны, представление о которой сформировалось под влиянием прочитанных им русских романов.

Ирония становится основным авторским приемом и в создании образа русской женщины, и в интерпретации темы любви в рассказе. Все черты, свойственные русскому характеру, доведены в образе Анастасии Александровны до крайней степени.

Героиня обладает высокой степенью чувствительности, утонченности, возвышенности. При этом автор намеренно заземляет эти качества, раскрывая их в ситуациях бытовых. Она выбирает купе первого класса, потому что в поезде её всегда укачивает, тогда как её отец и муж не гнушаются третьим классом и даже руководствуются определенными принципами при выборе места размещения. Анастасия Александровна любит, когда ей предоставляется возможность положить голову на чье-либо плечо во время поездки, а в купе первого класса это сделать намного удобнее и приятнее. Поэтому, когда Эшенден предлагает ехать в Париж первым классом, героиня выражает искреннюю радость и облегчение. Как только поезд трогается с места, она тотчас жалуется на головокружение и водружает свою голову на плечо Эшендена. Замечая, что Эшенден берет книгу, чтобы скоротать время в поездке, Анастасия Александровна убедительно просит его отложить её подальше и покрепче прижаться к ней. Свой каприз она объясняет тем, что, когда Эшенден переворачивает страницы, у нее всё плывет перед глазами. Так писатель изображает чувствительность, доведенную до гротеска.

После прибытия в Париж герои обосновались в небольшом отеле, выбранном Анастасией Александровной за его «особую ауру», по сравнению с «помпезными гранд-отелями на другом берегу Сены». Эшенден готов снести все прихоти своей возлюбленной и отправиться именно туда, куда она хочет, при одном лишь условии, что данный отель сможет предоставить ему ванную комнату, на что Анастасия Александровна реагирует репликой: «Какой же ты восхитительно англичанистый! Неужели ты не смог бы неделю обходиться без ванны? Дорогой, дорогой, тебе предстоит многому научиться» [5]. В ироничной форме автор показывает, что рецепция «чужого» зачастую основывается на штампах и стереотипах, что отдаляет от выявления истинной национальной самобытности.

Героиня умна и начитана, она может поддержать любой разговор, с легкостью до глубокой ночи рассуждает о Максиме Горьком, Карле Марксе, о судьбах человечества и братстве людей, и, конечно же, о любви. Её манера речи притягательна, она всегда находит изысканные слова для продолжения разговора. Создавая образ героини, Моэм доводит до гротеска всё, что свойственно «русскости»: чувствительность, страстность, одержимость идеями, склонность к беседам о философии и политике.

Важным приемом в выстраивании системы персонажей становится прием контраста. Неспешность англичанина противопоставлена энергии русской героини: жизнь так коротка, нужно столько всего успеть, а если залеживаться в постели допоздна, то вся жизнь пройдет в бездействии, а это один из наиглупейших способов потратить драгоценное время, данное ей свыше.

Несмотря на утонченные манеры героини, автор иронично подмечает её отменный аппетит. Эшенден предполагает, что это такая «национальная черта» и про себя замечает: «Трудно, знаете ли, предположить, что послеполуденная трапеза Анны Карениной могла состоять из чашки кофе и сдобы с изюмом?» [5]. Иронично окрашено и то, что каждое утро Анастасия Александровна неизменно заказывает на завтрак омлет. Она считает, что нет смысла нагружать повара лишней работой, когда у него и так дел невпроворот: «Вы, англичане, все одинаковые, для вас слуги – машины. Вам не приходило в голову, что у них такие же сердца, что и у вас? Те же чувства, те же эмоции? Так чего удивляться, что пролетариат кипит от негодования, видя чудовищный эгоизм буржуа... таких, как ты! Ты думаешь, это шутка. Ты какой-то бесчувственный. Ты бы не говорил так, если бы стал свидетелем событий тысяча девятьсот пятого года в Петербурге» [5]. Она просит Эшендена заказать омлет ради «принципов», вызывая к его глубокой душе и богатому воображению. Сводя несводимое – идею и омлет на завтрак – автор вновь обнажает стереотипы в западном восприятии русского национального характера и добивается ироничного эффекта.

По возвращении в Лондон Анастасия Александровна готова дать согласие выйти замуж за Эшендена. Перед глазами же Эшендена проносится картина того, как до конца своих дней он будет есть по утрам омлет. Осознав, что произошла подмена любви к русской женщине любовью к русской литературе, Эшенден вежливо попрощавшись с Анастасией Александровной, немедленно покупает билет на самый первый корабль, отбывающий в Америку: «И ни один иммигрант, стремящийся к свободе и новой жизни, не взирал на статую Свободы с большей радостью, чем Эшенден, когда одним ясным, солнечным утром его пароход входил в нью-йоркскую гавань» [5].

Путь главного героя Эшендена в ироничной форме отражает личные искания Сомерсета Моэма. Освобождение от литературных штампов и стереотипов приводит и героя, и автора к возможности постижения истинной, а не придуманной России. Но герой бежит от этой возможности, как и автор, прячась за маску иронии.

Анализируя рассказ «Любовь и русская литература» можно прийти к выводу, что русская литература становится важным компонентом в структуре образа России. Несовпадение книжного образа с реальной Россией – основной механизм построения образа России в рассказе. Как герой, так и писатель прошли путь от бурного восхищения «книжной» страной до разочарования действительностью. Любовь главного героя к русской политической активистке Анастасии Александровне также претерпевает изменения в течение повествования: если вначале персонаж ослеплён её красотой и остроумием, то в конце он приходит к выводу, что подменял любовь к женщине любовью к русской литературе.

Реализуя оппозицию «свое-чужое», автор прибегает к таким приемам, как контраст и ирония. Защитная маска иронии – средство, с помощью которого и Сомерсет Моэм, и главный герой рассказа Эшенден пытаются выстроить отношения с русской действительностью, другими словами, они предпочитают от неё спрятаться.

Столкновение с русской стихией вызывает страх разрушения фундамента, на котором строится «английская» личность. С другой стороны, автор отчетливо развенчивает английские стереотипы о России и русских, сформированные под влиянием русской литературы.

Осознавая, что стереотипы мешают постижению истинной, а не придуманной России, Моэм в рассказе «Любовь и русская литература», тем не менее, предпочитает оставаться в «безопасной» зоне английской иронии. Дальнейший анализ романа «Рождественские каникулы» (1939) покажет, что попытка героя-англичанина уйти от столкновения «своего» с «чужим» в конечном итоге приведет его к неизбежной встрече с новой действительностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трыков В.П. Имагология и имагопозитика: два подхода к изучению образа другого / В.П. Трыков // Россия в литературе Западного: Коллективная монография / Отв. ред. В.П. Трыков. - М.: МПГУ, 2017. - С. 17-28.
2. Моэм У.С. Записные книжки. / У.С. Моэм. - М.: Захаров: АСТ, 1999. - 383 с.
3. Моэм У.С. Подводя итоги / У.С. Моэм. - М.: АСТ, 2007. - 357 с.
4. Ливергант А.Я. Сомерсет Моэм / А.Я. Ливергант // Жизнь замечательных людей. - М.: Молодая гвардия, 2012. - 105 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://libking.ru/books/nonf/-nonf-biography/421393-aleksandr-livergant-somerset-moem.html> (дата обращения: 15.02.2021)
5. Моэм У.С. Любовь и русская литература / У.С. Моэм // Эшенден, или британский агент. - С. 48-51. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://mir-knig.com/read_170913-48 (дата обращения: 15.02.2021)

THE IMAGE OF RUSSIA IN THE SHORT STORY BY W. S. MAUGHAM "LOVE AND RUSSIAN LITERATURE"

Annotation. The presented paper examines the short story *Love and Russian Literature* in the context of the problem of the reception of "alien" and the peculiarities of creating the image of "alien"/"other". The function of Russian literature in the structure of the image of Russia in the story *Love and Russian Literature* is revealed, and the nature of opposition "own-alien" is considered. The research was carried out with the help of comparative-historical, typological, biographical methods of analysis as well as close reading principles.

Keywords: Russia, Russian literature, Englishness, imagology, "own-alien".

Savro E.N.

Scientific adviser: Telichko T.G. Ph.D., associate professor

Donetsk National University

E-mail: savroevgeniia2000@mail.ru

УДК 81'37:81'221.7[811.161+811.112.2]

СТРУКТУРА И СЕМАНТИКА ГЛАГОЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ПРИЕМ ПИЩИ И НАПИТКОВ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Сидоров Е. К.

**Научный руководитель: Басыров Ш.Р., д.ф.н., профессор
ГОУ ВПО Донецкий национальный университет**

Резюме. В статье исследуются способы образования английских и русских глаголов, обозначающих приём пищи и напитков; определяется инвентарь словообразовательных средств, участвующих в их деривации; устанавливаются семантические особенности данных глагольных единиц.
Ключевые слова: структура, семантика, способ образования, продуктивность, классификация.

1. Вступление

Настоящая работа посвящена исследованию структуры и семантики глаголов, обозначающих приём пищи и напитков в английском и русском языке.

Актуальность темы обусловлена возросшим интересом лингвистики к изучению языковой картины мира, к поиску взаимозависимости и взаимовлияния языка и культуры.

В этой связи особое место в национальной картине мира сопоставляемых языков занимает прием пищи и напитков как неотъемлемой части русского и семантического быта.

Материалом для данного сопоставительного исследования послужили глаголы, обозначающие прием пищи и напитков, полученных из словарей и интернет – источников. Общий объём проанализированных глаголов составил в русском языке - 50 единиц, а в английском – 30 единиц.

Объект исследования составляют глаголы, обозначающие приём пищи и напитков в английском и русском языке, **предмет** – их структурная и семантическая характеристика в русском и английском языках.

Цель настоящего исследования состоит в выявлении сходных и отличительных черт в структуре и семантике глаголов русского и английского языков.

2. Структура образования глаголов, обозначающих приём пищи и напитков в русском и английском языке.

2.1. В русском языке анализируемые глаголы образуются по следующим способам образования:

2.1.1. Морфологическому, т.е. посредством присоединения к производящей основе определенного суффикса, в частности:

а) префикса, например: (1) *солить* – *посоли́ть*; *перчить* – *поперчи́ть*; *пить* – *выпи́ть*; *запи́ть*; *есть* – *съе́сть*; *зае́сть*.

б) суффикса, например: (2) *соль* – *соли́ть*; *ужин* – *ужина́ть*; *перец* – *перчи́ть*; *завтрак* – *завтрака́ть*; *отведать* – *отведыва́ть*; *обед* – *обеда́ть*; *трапеза* – *трапезнича́ть*.

в) префикса и частицы «-ся», например: (3) *есть* – *нае́ться*; *обе́сть*; *пить* – *напи́ться*; *куша́ть* – *накуша́ться*.

е) суффикса и частицы «-ся», например: (4) *причастие* – *причасти́ться*; *встреча* – *встрети́ться*; *знакомство* – *познакоми́ться*; *забота* – *заботи́ться*.

г) префикса, суффикса и частицы «-ся», например: (5) *крепкий* – *подкрепи́ться*.

д) префикса и суффикса, например: (6) *пить* – *попи́вать*; *тянуть* – *потягива́ть*; *сосать* – *посасы́вать*.

2.1.2. Семантическому способу, характеризующемуся семантическим сдвигом производящей основы, т.е. её метафорическим, образным переосмыслением, например: (7) *лимон* – *налимониться*, т.е. ‘напиться допьяна’; *хрюкать* (*о свинье*) – *нахрюкаться* (*о человеке*), т.е. ‘напиться пьяным’; *керосин* – *накеросиниться*, т.е. ‘напиться допьяна’.

2.1.3. Существуют **непроизводные глаголы**, состоящие из корневой морфемы, например: (8) *есть*, *пить*.

2.2. В английском языке исследуемые глаголы образуются по следующим структурным типам и способам:

2.2.1. Непроизводные слова, например: (9) *eat* ‘есть’, *drink* ‘напиток’; *dine* ‘обедать’, *sup* ‘ужинать’.

2.2.2. Конверсия, т.е. переход слова из одной части речи в другую, например: (10) *lunch* ‘завтрак’ – *to lunch* ‘завтракать’; *drink* ‘напиток’ – *to drink* ‘пить’.

2.2.3. Образование глаголов при помощи **послелогов**, например: (11) *to eat/dine* – *to eat/dine out* ‘кушать/обедать’ (за пределами дома, например, в кафе); *drink down* ‘запивать’; *drink up* ‘допить’.

2.2.4. Синтаксический способ, т.е. образование глаголов по моделям словосочетания, например: (12) *have supper* ‘ужинать’; *have dinner* ‘обедать’; *eat one’s fill* ‘наесться’.

2.2.5. Семантический (лексико-семантический) способ, т.е. образование слова путем семантического переосмысления – метафоризации, метонимизации исходной основы, например: (13) *no song, no supper* ‘кто не работает, тот не ест’; *a piece of cake* ‘пустяковое дело’.

2.2.6. Морфологический способ, в частности: а) префиксация, например: (14) *to drink* ‘пить’ – *to overdrink* ‘напиться пьяным’; *to eat* ‘есть’ – *to overeat* ‘объесться’. б) суффиксация, например: (15) *eat* ‘есть’ – *eater* ‘едок’; *drink* ‘пить’ – *drinker* ‘пьющий’.

3. Семантика русских и английских глаголов, обозначающих приём пищи и напитков.

В семантическом языке русские и английские глаголы распадаются на следующие семантические группы:

3.1. прием пищи в определенное время, например: (16) рус. *завтракать, обедать, ужинать* англ. *have breakfast, lunch, dinner*

3.2. есть вдоволь, досыта, например: (17) рус. *наесться, налопаться* англ. *eat up, fill up*

3.3. приём пищи, например: (18) рус. *напиваться* (например, воды, молока) англ. *drink plenty*

3.4. пить допьяна, например: (19) рус. *упиться, наклюкаться, налимониться, нагрузиться, налакаться* англ. *get drunk*

3.5. пить немного, с удовольствием, например: (20) рус. *попивать, потягивать, посасывать, пригубить* англ. *to drink a bit*

3.6. глаголы характеризующие процесс наливания и количество наливаемого напитка, например: (21) рус. *набулькать, нацедить, накапать* англ. *to gurgle, draught, to drip*

3.7. глаголы, обозначающие манеру выпивания, приём пищи, например: (22) рус. *тяпнуть, опрокинуть, накатить, лакать, жрать, лопать, трескать* англ. *get drunk, to drink, to eat. devour*

4. Выводы

4.1. Глаголы, обозначающие приём пищи и напитков в английском и русском языке, обнаруживают в структуре и семантике определенные черты сходства и различия.

4.2. Английские и русские глаголы образуются одинаковыми способами, в частности:

морфологическим префиксацией;

семантическим (лексико – семантическим);

непроизводными.

4.3. К отличительным способам образования глаголов относятся:

4.3.1. В русском языке – префиксально-суффиксальный; префиксально-суффиксально-частичный.

4.3.2. В английском языке – конверсия, синтаксический способ, образование при помощи послелогов.

4.4. В плане семантики глаголы в сопоставляемых языках распадаются в целом на 7 семантических групп, которые обладают, однако, различающей продуктивностью. В русском языке особенно высокую продуктивность обнаруживают глаголы со значением ‘слишком много (чрезмерно много) есть/пить’.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильев Л. М. Семантика русского глагола, 1981

2. Маслов Ю.С. Вид и лексическое значение глагола в современном русском литературном языке // Очерки по аспектологии. Л., 1984.
3. Глушкова Т.С. Тема винопития в русской языковой картине мира // Функционализм как основа лингвистических исследований: Материалы XII Международной конференции по функциональной лингвистике. Сборник научных докладов. - Ялта, 2005. - С. 83-86.
4. Глушкова Т.С. Фреймы алкогольной тематики в русской языковой картине мира // Язык. Человек. Ментальность. Культура: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. - Омск, 2008.-С. 97-102.
5. Басыров Ш. Р. Метафоры и метонимии в разноструктурных языках: Сб. научных статей. – Донецк : ДонНУ, 2019. – 287 с.

STRUCTURE AND SEMANTICS OF VERBS DESIGNATING FOOD AND BEVERAGE IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGE

Summary. The article examines the ways of forming the English and Russian verbs denoting the intake of food and drinks; the inventory of word-formation means involved in their derivation is determined; the semantic features of these verbal units are established.

Key words: structure, semantics, method of education, productivity, classification.

E.K.Sidorov

Scientific adviser: Basyrov Sh.R., Doctor of Philosophy, Professor
GOU VPO Donetsk National University

УДК 331.5-053.6

АГРЕССИВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ АКТЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ НЕДОБРЫХ ПОЖЕЛАНИЙ)

Терентьева А.В.

*Научный руководитель: д. филол. н., проф. Басыров Ш.Р.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация: В данной статье исследуется структура и семантика речевых актов проклятий в немецком языке. Устанавливаются структурные модели данных речевых актов, определяются временные формы, предиката в структуре данных проклятий, а также их синтаксический тип, описывается их семантика.

Ключевые слова: проклятие, структура, недоброе пожелание, семантика

1. Введение

В основе любой коммуникации и речевого общения лежит «обоюдный код», обоюдное знание реалий, знание предмета коммуникации между участниками общения – говорящим/пишущим и слушающим/читающим.

Настоящая статья находится в русле антропоцентрического подхода к изучению языка, в рамках которого повышенный интерес уделяется человеку как носителю и творцу языка. В языке отражается определенный тип культуры и социального поведения человека, обусловленные разнообразными факторами.

Материалом для анализа агрессивных речевых актов в немецком языке послужили недобрые пожелания (проклятия) объемом 180 конструкций, полученные в результате их сплошной выборки из статей и авторефератов.

2. Структура немецких речевых актов недобрых пожеланий

Речевой акт рассматривается как элементарная единица речи, последовательность определенных речевых действий, совершенных одним коммуникантом и объединенных одной общей интенцией и ситуацией общения.

Так, высказывание *Ich fluche* букв. 'Я проклинаяю' не является утверждением или описанием того, какое действие производится говорящим, но само является осуществлением действия. Кроме того, действие этого типа не может быть выполнено каким-либо образом, кроме как произнесением соответствующего высказывания: чтобы проклясть, необходимо сказать *Я проклинаяю*.

По народным поверьям, проклятие распространяется на девять поколений. Содержание проклятия в фольклоре и народных поверьях - это пожелание смерти, болезней, бедности, неудачи, раздоров в семье.

Речевой акт недобрых пожеланий часто имеет структуру простого повествовательного или восклицательного предложения, например:

- (1) *Der Teufel soll dich holen!* букв. Дьявол должен тебя забрать!
- (2) *Ich fluche dich, Gott!* букв. Я проклинаяю тебя, Бог!
- (3) *Gebe Gott, dass du dich erhängest!* 'Господи, чтоб ты повесился!'
- (4) *Gott möge deine Seele in die Hölle bringen!* Букв 'Господи, чтоб душа твоя в ад попала!'

- (5) *Soll dich der Teufel holen!* 'Пусть дьявол тебя унесет!'

Речевой акт недобрых пожеланий может выражаться структурой сложного предложения или придаточного предложения, например:

- (6) *Verflucht sei der Tag, an dem ich geboren wurde!* букв. 'Пусть будет проклят тот день, когда я родился!'

- (7) *Damit du verschwindest!* Чтоб ты исчез!

- (8) *Daß ihn der Teufel hole!* Чтоб черт тебя забрал!

Речевой акт недобрых пожеланий может иметь форму междометного высказывания, если говорящий хочет выразить свой гнев, например:

- (9) *Kruzifix!* букв. Распятие!
- (10) *Verflucht!* Проклятие!
- (11) *Donner und Blitz!* букв. Гром и молния!
- (12) *Himmelsterne!* букв. Небесные звёзды!

Большинство речевых актов недобрых пожеланий построены по моделям повелительных предложений. Среди них выделяются императивные конструкции, состоящие из:

- а) модальных глаголов *sollen, mögen* и инфинитива смыслового глагола, например:

- (13) *Soll dich der Teufel holen!* букв. Пусть Дьявол тебя унесет!

- (14) *Mögest du sterben!* Чтоб ты умер!

- б) только из глагола в повелительной форме, например:

- (15) *Krepiere!* Чтоб ты сдох!

- (16) *Explodiere!* Чтоб ты лопнул!

- в) глагола *lassen* и инфинитива смыслового глагола, например:

- (14) *Lass dich für immer verschwinden!* Чтоб ты навсегда исчез!

Вербальное оскорбление адресата достигается часто путем использования отрицательных коннотативных компонентов значения лексемы. Примерами такого рода инвектив могут служить слова-зоонимы: *Esel* осёл, *Hund* собака, *Affe* обезьяна, *Schwein* свинья, *Wurm* червь, *Ratte* крыса, *Kamel* верблюд и др. Они являются своего рода зоосемантическими метафорами, эллиптированными сравнениями, в которых подчеркивается особенное качество – в инвективах всегда отрицательно оцениваемое адресатом.

- (15) *Nun, du und ein Hundewurm!* букв. Ну ты и червь собачий!

Вера в сверхъестественное, в Бога или чёрта является необходимой предпосылкой проклятия, иначе высказывание будет трактоваться как нереальное желание, например:

(17) *Dass dich Gott's Blitz schläge!* букв. Пусть Божья молния поразит тебя!

(18) *Dass dich der schläge!* букв. Чтоб тебя он избил!

3. Семантика немецких речевых актов недобрых пожеланий

Самой распространенной конструкцией немецкого речевого акта недобрых пожеланий является использование в них временных форм презенса или футурума в сочетании с конъюнктивом, модальных глаголов *sollen* и *mögen*, часто в составе придаточного определительного предложения с союзом *dass*, например:

(19) *Gebe Gott, dass du dich erhängest!* Букв. 'Господи, чтоб ты повесился!'

(20) *Gott möge deine Seele in die Hölle bringen!* Букв. 'Господи, чтоб душа твоя в ад попала!'

(21) *Soll dich der Teufel holen!* Букв. 'Пусть дьявол тебя унесет!'

В речевом акте недобрых пожеланий употребляются также императивные формы, обозначающие обыкновенные проклятия и часто представляющие собой идиоматические выражения, глагола *lassen* и инфинитива смыслового глагола, например:

(22) *Lass dich für immer verschwinden!* букв. Чтоб ты навсегда исчез!

(23) *Geh zum Teufel!* букв. Иди к черту!

Немецкий речевой акт недобрых пожеланий часто связан с пожеланием физического уничтожения, смерти:

(24) *Damit deine Zunge trocken ist!* Чтоб у тебя язык отсох!

В рамках междометного инвектива выделяются инвективы-интенсификаторы, используемые для придания речи «разговорной» экспрессивности:

(25) *Teufel!* букв. Чёрт!

(26) *Mach dich zum Narren!* Убирайся к шутам!

Проклятия можно классифицировать по трём группам [1, с.88]:

1) перформативные проклятия-декларации:

(27) *Ich fluche* букв. 'Я проклинаяю';

2) проклятия-пожелания:

(28) *Lass es verdammt sein* букв. 'Пусть будет проклято';

3) злопожелания:

(29) *Also du...!* 'Чтоб ты...!'

(30) *Für dich ...!* 'Чтоб тебя...!'

3. Выводы

Анализ недобрых пожеланий в немецком языке позволяет сделать следующие выводы:

3.1. Под недобрыми пожеланиями понимается непосредственно реализующие вербально-агрессивные намерения говорящего, а то есть оскорбление и насмешку.

3.2. В структурном отношении немецкие недобрые пожелания могут оформляться простыми, восклицательными, повествовательными.

3.3. Предикат недобрых пожеланий может быть выражен простым глаголом в форме императива и сложным сказуемым, состоящим из модальных глаголов *sollen* и *mögen*.

3.4. В недобрых пожеланиях используются временные формы презенса, Футурума и Конъюнктива.

3.5. В семантическом плане недобрые пожелания связаны с пожеланием смерти, несчастья и физического увечья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданов В.В. Речевое общение: Прагматические и семантические аспекты / В.В. Богданов - Калинин: Калининградский государственный университет, 1990. - 88 с.
2. Власова, Е. В. Речевая агрессия в печатных СМИ (на материале немецко- и русскоязычных газет 30-х — 90-х гг. XX в.) : дис. канд. филол. наук / Е. В. Власова. — Саратов, 2005. - 215 с.
3. Глушак, В.М. Речеповеденческий аспект проклятий в немецкой лингвокультурной общности. — М., 2005. — 144 с.
4. Крюкова, И.В. Речевой акт проклятия и лексико-грамматические средства его осуществления- Ставрополь, 2011. —179 с..

AGGRESSIVE SPEECH ACTS IN GERMAN (USING THE EXAMPLE OF BAD WISHES

Annotation: This article examines the structure and semantics of speech acts of curses in the German language. Structural data models of speech acts are established, temporal forms, predicates in the data structure of curses, as well as their syntactic type, and their semantics are described.

Keywords: curse, structure, unkind wish, semantics

Terenteva A.V.

Scientific adviser: Basyrov Sh.R., professor, Ph.D. n.

Donetsk National University

E-mail: terenteva.anna0610@yandex.ru

УДК 811.111:811.161.1'25

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С СЕМАНТИКОЙ ИНТЕНСИВНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Федорцева А.Д.

*Научный руководитель: Басыров Ш.Р., профессор, д. филол. н.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению и изучению фразеологических единиц немецкого языка, с семантикой интенсивности. Интенсивность рассматривается как количественная характеристика действия или состояния.

Ключевые слова: фразеологическая единица, интенсивность, действие, состояние.

1. Вводные замечания

Фразеологические единицы (фразеологизмы, фразеологический оборот) – это лексически неделимые, устойчивые в своем составе и структуре, целостные по значению словосочетания, воспроизводимые в виде готовых речевых единиц. В словарном составе каждого языка существуют определенные разряды слов, которые могут выражать интенсивность в широком смысле.

Объектом настоящего исследования являются фразеологические единицы (ФЕ) в немецком языке, выражающие интенсивность выполняемого действия или состояния, а предметом – их семантическая характеристика.

Цель настоящего исследования заключается в описании семантики немецких ФЕ со значением интенсивности, выявлении семантических групп данных языковых единиц.

Достижение этой цели предполагает решение следующих **задач**:

- ознакомиться с существующими подходами к категории интенсивности в языке;

- сформировать корпус немецких ФЕ со значением интенсивности в немецком языке;
- проанализировать семантику ФЕ со значением интенсивности;
- установить семантические группы данных ФЕ.

Материалом исследования послужили ФЕ со значением интенсивности, отобранные сплошным образом из толковых и двуязычных словарей. Общий объем проанализированных ФЕ в немецком языке составил 207 единиц.

2. Понятие интенсивности как особой семантической категории

Одним из первых лингвистов, подробно исследовавшим категорию интенсивности, был Ш. Балли [Балли, 1961]. Он считал, что «под термином интенсивность следует понимать все различия, сводящиеся к категориям количества, величины, ценности, силы и т.п. вне зависимости от того, идёт ли речь о конкретных представлениях или об абстрактных идеях» [Балли, 1961: 202].

При рассмотрении категории интенсивности следует учитывать её тесную связь не только с объективными категориями качества, меры признака, но и с субъективно – прагматическими категориями экспрессивности, эмотивности, оценочности и образности.

Несмотря на многокомпонентный характер категории интенсивности, основным значением всё же остаётся количественное изменение признака и его расположение на шкале «ниже нормы, норма, выше нормы», что предполагает наличие в языке определенных языковых маркеров на значительное превышение нормы.

Э. Сепир рассматривал интенсивность в двух основных аспектах [Сепир, 1985]:

- 1) как происходит взаимодействие интенсивности с «эмоциональным аспектом», связанным со скрытыми смыслами одобрения/неодобрения;
- 2) как интенсивность включается в шкалу градуирования.

С категорией градации связывает интенсивность и Е. И. Шейгал: «Под категорией интенсивности в лингвистике понимается такая языковая понятийная категория, которая служит для отражения градаций в степени проявления признака. Эта категория охватывает всю шкалу градации признака (усиление и ослабление)» [Шейгал, 1981].

Говоря о категории интенсивности, важно выделять субъективную значимость увеличения количества признака. В последние десятилетия на это обращают внимание многие исследователи категории интенсивности. Сюда можно отнести и авторов Функциональной грамматики, считающих категорию интенсивности производной категорией, «промежуточным между категориями качественности и количественности» [Родионова, 2005: 154].

3. Структурно-семантическая характеристика ФЕ с семантикой интенсивности

В качестве предмета данного исследования выступают фразеологизмы немецкого языка, которые выражают интенсивность действия. Например: *flink wie ein Wiesel* <sich freuen wie ein Schneekönig> ‘проворный как белка’. За последнее время категория интенсивности, её свойства, особенности, средства выражения привлекали внимание многих учёных. Из лингвистических работ, посвященных категории интенсивности, следует отметить труды И.И. Туранского [Туранский, 1990], В.В. Акуленко [Акуленко, 1987].

Согласно И.В. Арнольд, «экспрессия – это такое свойство части текста или текста, которое передаёт смысл с увеличенной интенсивностью, выражая внутреннее состояние говорящего, и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усиление, которое может быть, а может и не быть образным» [Арнольд, 1982]. Этот компонент, как и любой другой компонент коннотата, либо может присутствовать, либо его может не быть.

В структуре многих ФЕ присутствуют слова-интенсификаторы типа: *zu/sehr* ‘очень’, *äußerst* ‘чрезмерно’ и др. Нередко сами ФЕ становятся интенсификаторами. Например, *mit Haut und Haaren* <mit Hochdruck> ‘целиком, без остатка, полностью, со всеми потрохами, с руками и ногами’. Данная ФЕ тем самым может усиливать глагол, к которому она относится, то есть придавать интенсивность, усиливая признаки.

3.1. Эксплицитная и имплицитная интенсивность

Интенсивность в семантике анализируемых немецких ФЕ может выражаться эксплицитно и имплицитно.

Однако не все ФЕ являются интенсивными. Среди 207 ФЕ анализируемого материала 21 ФЕ имеют в своих дефинициях слова-интенсификаторы, типа *sehr*, *außerordentlich*, например, *der Nabel der Welt* <von großer Bedeutung sein> ‘пуп земли’ (человек, считающий себя очень важным, очень значительным, самым важным на свете); *von der Hand in den Mund leben* <in ärmlichen Verhältnissen leben> ‘быть очень бедным, сводить концы с концами’; *Es ist leichter, dass ein Kamel durch ein Nadelöhr gehe, als dass* <es ist ausgeschlossen, dass> ‘что-то совершенно невозможное’; *ein Auge für etwas haben* <ein sicheres Auge für etw haben> ‘быть очень умным, быть знатоком, знать толк в чём-либо, иметь хороший вкус к чему-либо’.

В структуре некоторых ФЕ интенсивность может выражаться и эксплицитно: *j-m sehr ans Herz gewachsen sein* <(jmdm.) sein Herz aufschließen> ‘прийтись по сердцу (по душе)’; ‘очень полюбить кому-либо’.

Имплицитная интенсивность охватывает зону словарных толкований ФЕ в целом и отдельных ее компонентов, а также обусловлена внутренней формой ФЕ, её образной составляющей.

В структуре ФЕ, со значением интенсивного психо-эмоционального, интеллектуального состояния человека, глагольные компоненты часто сочетаются с наименованиями частей тела, которые вне структуры ФЕ, как правило, не могут сочетаться с ними функционально или же семантически. Из этой необычной дистурбации возникает интенсивное действие или как упоминалось ранее – состояние: *sich ein Loch in den Bauch lachen* <in Lachen ausbrechen> букв. ‘смеяться до дырки в животе’, т.е. сильно смеяться;

Интенсивность состояния действия, часто связана с чрезмерными усилиями, большой затратой энергии со стороны самого субъекта.

3.2. Словообразовательные средства

В формировании интенсивирующего значения ФЕ могут принимать деривационные средства языка, в частности префиксы, полупрефиксы, послелог как структурные элементы.

В немецком языке интенсивирующее воздействие и положение в структуре ФЕ актуализуют последующие префиксы и полупрефиксы, которые сообщают глагольному компоненту в структуре ФЕ схожие значения, а именно:

1) префикс *ab-* сообщает значение интенсивности действия, например: *sich (Dat.) den Arsch ablachen* <sich einen Ast lachen> (грубо), букв. ‘высмеять себе всю задницу’, т.е. очень сильно веселиться смеяться;

2) префикс *aus-* в значении «охвата субъекта воздействием обусловленного пространства, состояния в совершенном объеме», например: *sich die Augen ausweinen* <sich die augen aus dem kopf weinen> букв. ‘выплакать себе до конца глаза’, т.е. очень сильно плакать;

3) префикс *voll-* значение «установление воздействия в полном размере», например: *einen Freudentanz vollführen* <vor Freude tanzen>, букв. ‘танцевать всю танец радости’, т.е. сильно радоваться чему-л;

4) префикс *zer-* значение «усиления при основах глаголов, обозначающих разрушение, разделение, раздробление», например: *jmdm das Herz zerreißen* <*jmdm. das Herz brechen*> букв. ‘раздирать кому-л. сердце’, т.е. глубоко печалить кого-л.;

5) префикс *hoch-* значение «усиления, высокой интенсивности действия», например: *jmdm kommt die Galle hoch* <*in Brass kommen*> букв. ‘у кого-то поднимается желчь’ т.е. кто-л. сильно разъярен.

3.3. Синтаксические средства выражения интенсивности

Синтаксическими средствами выражения интенсивности в структуре ФЕ выступают:

1) сравнительные обороты со следующими союзами, например: *als/wie, von/als, ob; arbeiten wie ein Kuli* <*wie ein Pferd arbeiten*> букв. ‘работать как чернорабочий’;

2) лексический повтор, выполняющий экспрессивно-эмотивную и усилительно-выделительную функцию, например: *kaum eine Seele in einem Körper* <*halblebendig*> ‘еле-еле душа в теле, еле держаться на ногах’.

4. Выводы

4.1 Истоки изучения категории интенсивности обнаруживаются в трудах И.А. Бодуэн де Куртенэ, Ш. Балли и Э. Сепира, которые связывают интенсивность с категориями количества и градации.

4.2 Основным носителем компонента интенсивности является слово, поэтому выражение семантики интенсивности закономерно связывается с его частеречной принадлежностью, лексико-грамматическими характеристиками и синтаксическими свойствами.

4.3 Немецкие ФЕ с семантикой интенсивности действия или состояния часто связаны с количественной характеристикой действия или состояния;

4.4 Формальными средствами выражения интенсивности в структуре ФЕ выступают усилительные слова в метафорическом, переносно-образном значении и в усилительно-экспрессивной функции;

4.5 Интенсивное действие или состояние может выражаться в структуре ФЕ имплицитно и эксплицитно;

4.6 Разноуровневые средства эксплицитного и имплицитного способов выражения интенсивности (словообразовательные, лексико-грамматические, синтаксические) существуют не изолированно друг от друга, а лишь дополняют друг друга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. -М., 1961.-С. 202.
2. Сепир Э. Градуирование. Семантическое исследование / Э. Сепир // Новое в зарубежной лингвистике. -Вып. 16. -М., 1985.-С. 43-78.
3. Шейгал Е. И. Интенсивность как компонент семантики слова в современном английском языке : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук: 10.02.04 «Германские языки» / Е. И. Шейгал. -М., 1981.-26 с.
4. Родионова С. Е. Интенсивность и ее место в ряду других семан- тических категорий / С. Е. Родионова // Славянский вестник.- Вып. 2.- М. : МАКС Пресс, 2004.-С. 303-308.
5. Арнольд, И.В. Экспрессивные средства английского языка / И.В. Арнольд. М. : Просвещение, 1982.- с.11.
6. Туранский И. И. Семантическая категория интенсивности в английском языке / И. И. Туранский.-М.: Высш. шк., 1990.-173 с.
7. Акуленко В. В. Лексические средства выражения интенсивности качественного признака в современном русском языке : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук : 10.02.01 «Русский язык» / В. В. Акуленко. -К., 1987.-17 с.
8. Бодуэн де Куртенэ И. А. Количественность в языковом мышле- нии / И. А. Бодуэн де Куртенэ // Избранные труды по общему языкознанию.-Т. 2. М., 1963.-С. 311-325.

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH SEMANTIC INTENSITY IN GERMAN LANGUAGE

Annotation. This article is devoted to the consideration and study of phraseological units of the German language, which carry the semantics of intensity. Intensity is seen as a quantitative characteristic of an action or state.

Key words: phraseological unit, intensity, action, state.

Fedortseva A.D.

Scientific adviser: Basyrov Sh.R., professor, Ph.D. n.

Donetsk National University

E-mail: alina.fedortseva@yandex.ru

УДК 81'373.7:

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЧНЫХ РЕЧЕЙ ЧЛЕНОВ БРИТАНСКОЙ КОРОЛЕВСКОЙ СЕМЬИ)

Хорунжая В. Г.

*Научный руководитель: Подгайская И. М., к. филол. н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье рассматриваются способы передачи на русский язык значений английских фразеологических единиц, отобранных из текстов публичных речей членов британской королевской семьи. Анализ материала позволяет выделить фразеологические и нефразеологические способы перевода. *Ключевые слова:* фразеологическая единица, межязыковые соответствия, фразеологические способы перевода, нефразеологические способы перевода.

1. Вводные замечания. Фразеология как объект исследования всегда представляла и продолжает представлять большой интерес для лингвистов. Фразеологические единицы (ФЕ) анализируются с разных точек зрения на материале разных языков. Общие вопросы фразеологии, среди которых проблема определения ФЕ, рассматриваются в трудах Ю. Д. Апресяна [1], А. В. Кунина [2], А. Я. Шайкевича [3], В. Н. Ярцевой [4], соотношение понятий «фразеологическая единица» и «идиома» изучается в работах Г. Б. Антрушиной, О. В. Афанасьевой, Н. Н. Морозовой [5], А. Н. Баранова [6], Л. А. Булаховского [7], И. В. Арнольд [8], А. И. Смирницкого [9], монография В. Н. Телии посвящена описанию семантического, прагматического и лингвокультурологического аспектов фразеологии [10], в диссертационном исследовании Р. С. Гаманко основное внимание уделяется структурно-семантическим и функциональным свойствам фразеологических единиц [11].

В течение последних десятилетий активизировалось изучение проблемы перевода английских фразеологизмов как единиц, которые «в шкале «непереводимости» или «труднопереводимости» занимают едва ли не первое место» [12]. Так, Н. С. Дементьева и М. В. Турапина исследуют проблему влияния контекста на особенности перевода английских фразеологических единиц на русский язык [13], Н. В. Горденко и Ю. В. Тищенко описывают общие трудности при переводе фразеологизмов с английского языка на русский [14], А. С. Микоян занимается проблемами перевода текстов СМИ [15] и др.

Несмотря на многообразие работ, описывающих разные свойства ФЕ и затрагивающих переводческий аспект, проблема передачи значений фразеологизмов в процессе перевода продолжает оставаться актуальной, поскольку не все аспекты данной

проблемы получили достаточное освещение. Недостаточно изученным остается вопрос о специфике перевода ФЕ в текстах разной функционально-стилевой принадлежности, что свидетельствует о необходимости дальнейших исследований в данной области и об **актуальности** настоящей статьи.

Целью данного исследования является выявление основных способов перевода английских ФЕ на русский язык в текстах публицистического стиля.

Материалом исследования послужили публичные выступления членов британской королевской семьи [16]. Объем проанализированной выборки составляют 232 английские ФЕ, отобранные из указанных текстов, и 232 переводческих соответствия, предложенные автором данной статьи.

2. Способы перевода фразеологических единиц с английского языка на русский. Проблема перевода фразеологических единиц с одного языка на другой предполагает рассмотрение вопроса межъязыковых фразеологических соответствий. Е. Ф. Арсентьева, рассматривая ФЕ в сопоставительном аспекте на семантическом, компонентном и структурно-грамматическом уровнях, выделяет следующие типы межъязыковых отношений:

- 1) фразеологические эквиваленты (ФЭ): полные и частичные;
- 2) фразеологические аналоги (ФА): полные и частичные;
- 3) безэквивалентные фразеологические единицы [17, с.96 – 120].

Помимо фразеологических эквивалентов и аналогов в процессе перевода ФЕ могут использоваться и другие способы перевода, к которым, по мнению А. В. Кунина, относятся также описательный перевод, калькирование, комбинированный перевод [18, с.5 – 6].

С. П. Флорин и С. И. Влахов подразделяют способы перевода ФЕ на: 1) фразеологический перевод, предполагающий использование полного ФЭ, частичного ФЭ, относительного ФЭ («относительность» которого становится менее отчетливой в контексте) и «индивидуального» эквивалента, созданного в результате словотворчества автора перевода и 2) нефразеологический перевод, включающий строго лексический перевод, который, как считают авторы, лишает словосочетания экспрессии и метафоричности, а также калькирование и описательный перевод [12, с.183 – 196].

Анализ материала показывает, что в процессе передачи значения ФЕ в текстах публичных речей возможно применение как фразеологических, так и нефразеологических способов перевода. Ниже описаны способы перевода, которые автору статьи удалось применить к исследуемому материалу с учетом существующих точек зрения и рекомендаций переводоведов относительно перевода фразеологических единиц.

2.1 Фразеологические способы перевода ФЕ

2.1.1 Полный фразеологический эквивалент – ФЕ языка перевода, обладающая одинаковым с ФЕ оригинала сигнификативно-денотативным значением, субъективно-оценочной, функционально-стилистической, эмоционально-экспрессивной коннотацией, структурно-грамматической организацией и компонентным составом [17, с.97 – 98].

When I lost my mum 23 years ago, you took me under your wing. ‘Когда я потерял свою мать 23 года назад, Вы взяли меня под своё крыло’.

Приведенный пример иллюстрирует явление полной эквивалентности. Сигнификативно-денотативное значение единиц в двух языках и их субъективно-оценочная коннотация тождественны. Оба фразеологизма являются книжными и обычно употребляются в официально-деловом, научном и публицистическом стилях, т.е. сходятся также их функционально-оценочные коннотации. Одинаковыми являются их компонентный состав и структурно-грамматическая организация. Оба фразеологизма относятся к классу глагольных ФЕ.

2.1.2 Частичный фразеологический эквивалент – ФЕ языка перевода, обладающая тождественной единице оригинала семантикой, но имеющая незначительные отличия в плане выражения на уровне компонентного состава или морфологических особенностей. Чаще всего расхождения фразеологизмов двух языков касаются только компонентного состава, при этом различающиеся компоненты характеризуются сходной понятийной семантикой [17, с.100 – 105].

...we come together to celebrate and thank the two million people, who put their own lives on the line, time and time again to keep the rest of us safe and healthy. ‘...мы собрались вместе, чтобы отпраздновать это событие и поблагодарить два миллиона человек, которые ставят на карту свою жизнь, снова и снова, чтобы сохранить всех нас в безопасности и здравии’.

Русский фразеологизм *ставить на карту жизнь* является частичным ФЭ английской ФЕ *to put one's life on the line* (букв. ‘ставить жизнь на линию’). Их сигнификативно-денотативное значение и субъективно-оценочная коннотация совпадают. Согласно данным словарей, обе ФЕ относятся к разговорному стилю речи. Однако обнаруживаются и некоторые расхождения. Во-первых, это неполное соответствие образов, на которых построены данные единицы, что отражается в их компонентном составе: в английской ФЕ присутствует компонент *own* ‘собственный’, в котором в силу особенностей русского языка отсутствует необходимость при переводе, а также английский компонент *line* ‘линия’, соответствующий русскому компоненту *карта*. Во-вторых, отличия обнаруживаются на уровне структурно-грамматической организации: в английской ФЕ существительное *lives* употреблено во множественном числе в то время, как в русском эквиваленте мы находим данное существительное в единственном числе.

2.1.3 Полный фразеологический аналог – ФЕ языка перевода, которая при сопоставлении с ФЕ оригинала обнаруживает совпадение сигнификативно-денотативного значения, субъективно-оценочной коннотации, частичное совпадение структурно-грамматической организации, полное совпадение или приблизительное сходство экспрессивно-оценочной коннотации, но демонстрирует расхождения в компонентном составе. Функционально-стилистическая коннотация может совпадать, но может и различаться [17, с.110].

The rights of women and girls is something that is very close to my heart, and the cause I have spent the majority of my life advocating for because I know that when women are empowered, the entire community flourishes. ‘Права женщин и девушек – это то, что волнует меня до глубины души, и я провела большую часть своей жизни, выступая за это, потому что я знаю, что, когда женщины наделены правами и возможностями, процветает все сообщество’.

ФЕ *to be close to one's heart* и *волновать до глубины души* иллюстрируют явление полной аналогии. Сделать такой вывод помогают следующие черты, присущие данным фразеологизмам двух языков: близкое сходство сигнификативно-денотативного значения, приблизительное совпадение оценочного компонента и эмоционально-экспрессивной коннотации. Обе ФЕ являются межстилевыми. ФЕ построены на разных образах: в английском языке переживание, волнение, чувства человека выражаются с помощью компонента *heart* ‘сердце’, а в русском – с помощью компонента *душа*, что объясняется национальной спецификой и особенностями менталитета. Английская ФЕ и ее русский аналог относятся к классу глагольных.

2.1.4 Частичный фразеологический аналог – ФЕ языка перевода, обладающая приблизительным сходством сигнификативно-денотативного значения со значением ФЕ оригинала, одинаковой оценочностью, одинаковой или разной функционально-стилистической коннотацией, схожей эмоционально-экспрессивной коннотацией,

разной структурно-грамматической организацией и разным компонентным составом [17, с. 114].

You have dedicated yourself, alongside your fellow apprentices, investing blood, sweat and tears to become not just a great coach, but a great employee, mentor and leader in your community. ‘Вместе с учениками Вы, работая не покладая рук, посвятили себя тому, чтобы стать не просто отличным коучем, но еще и отличным работником, наставником и лидером своего сообщества’.

Русская ФЕ *не покладая рук* ‘без устали, очень усердно’ является частичным аналогом английской ФЕ *blood, sweat and tears* ‘очень тяжелая работа, непомерные усилия’. Сигнификативно-денотативное значение этих фразеологизмов характеризуется приблизительным сходством, о чем говорит отсутствие в русском аналоге сем тяжести и чрезмерности прилагаемых усилий, которые присущи английской ФЕ. Совпадая по своей функционально-стилистической (межстилевые ФЕ) и эмоционально-экспрессивной (одобрительно-обличительные ФЕ) коннотации, ФЕ полностью отличаются своим компонентным составом и структурно-грамматической организацией: в состав английской ФЕ входят компоненты *blood* ‘кровь’, *sweat* ‘пот’, *tears* ‘слезы’, соответствия которым отсутствуют в компонентном составе русской ФЕ.

2.2 Нефразеологические способы перевода ФЕ

2.2.1 Лексический перевод – т.е. перевод с помощью монологемы [12, с. 193].

We're not alone in the things that we believe in, and the principles we hold so dear. ‘Мы не одиноки в наших убеждениях и принципах, которыми мы сильно дорожим’.

Английская ФЕ *to hold dear* букв. ‘считать дорогим, любимым’ относится к числу безэквивалентных ФЕ. В данном примере ее значение соответствует в русском языке значению отдельного глагола *дорожить*. Также одной из причин выбора этого способа перевода можно назвать языковую компрессию.

2.2.2 Описательный перевод – способ передачи фразеологизма, который заключается в раскрытии значения единицы на языке оригинала посредством использования словосочетания или даже целого предложения [19, с.23].

It feels as if the tide is turning. ‘Кажется, ситуация меняется кардинально’.

ФЕ *the tide turns* ‘события принимают иной оборот, обстановка меняется’ относится к безэквивалентным единицам. Калькирование данной ФЕ (‘прилив меняется’) не позволяет достичь адекватного перевода, понятного русскому читателю. Фразеологический эквивалент или аналог в русском языке отсутствуют. Соответственно, в данном случае применяется прием описательного перевода, эксплицирующий переносное значение ФЕ оригинала.

2.2.3 Антонимический перевод – способ перевода, при котором утвердительная форма в исходном языке заменяется на отрицательную форму в языке перевода и наоборот [19, с.22].

We have never been short of problems. ‘Проблемы у нас были всегда’. ФЕ *to be short of sth*, будучи безэквивалентной единицей, имеет значение ‘испытывать недостаток в чем-то, не хватать’.

Буквальный перевод предложения оригинала ‘У нас никогда не было недостатка в проблемах’ не является адекватным. Анализ контекста позволяет прийти к следующему решению: поскольку в английском контексте присутствует двойное отрицание (ФЕ *to be short of sth* ‘не хватать’ в комплексе с наречием *never* ‘никогда’), которое в результате дает положительное значение, возможным является использование антонимического перевода.

2.2.4 Калькирование – способ перевода ФЕ посредством замены ее составных частей, а именно слов, лексическими соответствиями в языке перевода [19, с.10].

These pills, these ‘mother’s little helpers’ have left a legacy of millions of women locked into a terrible torment, doomed to a life of dependence from which there is still very little help

to escape. ‘Эти транквилизаторы, эти «маленькие помощницы мам» оставили после себя наследие – миллионы женщин, запертых в пространстве ужасных мук, обреченные на жизнь в зависимости, от которой практически невозможно избавиться’.

ФЕ *mother's little helpers* ‘диазепам, седативное средство’ относится к безэквивалентным единицам по той причине, что ФЭ и ФА отсутствуют в языке перевода. В данном случае в процессе дословного перевода создается переводческое соответствие, переносное значение которого понятно русскому читателю, что обуславливает использование калькирования при переводе. Наряду с этим, выбранный способ перевода помогает достичь максимально эмоциональной передачи идеи в данном контексте.

2.2.5 Модуляция – такой способ перевода, суть которого заключается в замене словосочетания на языке оригинала единицей языка перевода, значение которой переводчик логически выводит из значения исходного словосочетания. В данном случае переводчик имеет дело с причинно-следственными связями [19, с.14].

Whether you are an OnSide member, or have helped make OnSide possible, you're helping pave the way for someone else. ‘Независимо от того, являетесь ли вы членом OnSide или помогли воплотить OnSide в жизнь, вы помогаете продвинуться вперед кому-то еще’.

Словарное соответствие английской ФЕ *to pave the way* (букв. ‘замаскировать, мостить дорогу’), которая относится к числу безэквивалентных единиц, – ‘прокладывать путь, подготавливать почву’. Данное переводческое соответствие демонстрирует причинно-следственные связи между значением единицы оригинала и единицы перевода: ‘человеку проложили путь, замостив дорогу, поэтому он может с легкостью продвигаться вперед’ или ‘человек может с легкостью продвигаться вперед, потому что ему проложили путь, замостив дорогу’.

2.2.6 Расширение значения (генерализация) – это способ передачи единицы исходного языка, при котором более узкое понятие в языке оригинала заменяется на более широкое понятие [19, с.13].

We are reminded of that in good times and bad. ‘Мы помним об этом во все времена’.

В данном примере ФЕ оригинала *in good times and bad* указывает на конкретные периоды времени. Она также является безэквивалентной. Ее можно перевести калькированием ‘во времена добрые и лихие’ или описательно ‘и в счастье, и в горе’. Однако по той причине, что использование эквивалентов ФЕ, полученных с помощью дословного и описательного перевода, стилистически ограничено определенными контекстами, а функционально-стилистическая коннотация исходной ФЕ является нейтральной, в данном случае предпочтительным оказывается использование указанной трансформации.

3. Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. При переводе отобранных из текстов публичных речей ФЕ использованы различные переводческие приемы, которые можно объединить в две группы: фразеологический перевод, характерный для перевода фразеологических единиц оригинала, имеющих фразеологическое соответствие того или иного типа в языке перевода, и нефразеологический перевод, который позволяет передать значение безэквивалентных фразеологических единиц оригинала путем использования разного рода трансформаций.

2. В исследованном материале фразеологические способы перевода преобладают над нефразеологическими.

2.1 Наибольшей частотностью среди фразеологических способов перевода обладает прием перевода ФЕ с помощью частичного ФЭ, наименьшей – способ перевода с помощью частичного ФА (см. табл.).

2.2 Среди нефразеологических способов перевода лидирует способ лексического перевода, на последнем месте находится способ генерализации (см. табл.).

Таблица

Частотность способов перевода ФЕ с английского языка на русский

	Способы перевода	Кол-во ед.	%
1.	Фразеологические способы	125	54
1.1	Частичный эквивалент	46	20
1.2	Полный аналог	36	16
1.3	Полный эквивалент	23	10
1.4	Частичный аналог	20	9
2.	Нефразеологические способы	107	46
2.1	Лексический перевод	35	15
2.2	Описательный перевод	29	13
2.3	Калькирование	25	11
2.4	Антонимический перевод	10	4
2.5	Модуляция	7	3
2.6	Генерализация	1	0,4
	Всего	232	100

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян Ю. Д. К вопросу о значении фразеологических единиц // Иностранные языки в школе. – 1957. – № 6. – С.12–22.
2. Кунин А. В. Фразеология современного английского языка: Опыт систематизир. описания. – М.: Изд-во «Международные отношения», 1972. – 288 с.
3. Шайкевич А. Я. Введение в лингвистику. – Изд. 2-е, испр. – М.: «Академия», 2010. – 394 с.
4. ЛЭС: Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
5. Антрушина Г. Б., Афанасьева О. В., Н. Н. Морозова Лексикология английского языка. – Изд. 8-е перераб. – М.: Изд-во «Юрайт», 2018. – 287 с.
6. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. – М.: Знак, 2008. – 656 с.
7. Булаховский Л. А. Введение в языкознание. – Изд. 2-е, испр. – М.: Учпедгиз, 1954. – 173 с.
8. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. – 2-е изд., перераб. – М.: ФЛИНТА : Наука, 2012. – 376 с.
9. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. – М.: Омен, 1998. – 259 с.
10. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 2006. – 284 с.
11. Гаманко Р. С. Структурно-семантические и функциональные свойства идиоматических слов английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. / Р. С. Гаманко. – Самара, 2008. – 20 с.
12. Влахов С. И, Флорин. С. П Непереводимое в переводе. – М.: Международные отношения, 2009. – 360 с.
13. Дементьева Н. С., Турапина М. В Английские фразеологизмы в контексте и особенности их перевода на русский язык. – М.: Слово, 1993. – 183 с.
14. Горденко Н.В., Тищенко Ю.В. Сложности перевода английских фразеологизмов на русский язык // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 3. – С. 77–78.
15. Микоян А.С. Проблемы перевода текстов СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М.: Альма Матер, 2008. – С. 443 – 455.
16. Корпус речей членов Королевской семьи [Электронный ресурс]. – URL.: <https://www.royal.uk/speeches> (дата обращения: 03.02.2021)
17. Арсентьева Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1989 – 124 с.
18. АРФС: Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь. – Изд. 5-е, перераб. – М.: Русский язык – Медиа, 2005. – 1210 с.
19. Подгайская И. М. Лексические и грамматические проблемы перевода. – 2019 [Электронный ресурс]. – URL: http://library.donnu.ru/el/ed/2460_XVLT.pdf (дата обращения: 03.02.2021)

PECULIARITIES OF TRANSLATION OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS INTO RUSSIAN (BASED ON THE PUBLIC SPEECHES OF MEMBERS OF THE BRITISH ROYAL FAMILY)

Annotation. The article examines the ways of translating English phraseological units into Russian. The units under study have been selected from the texts of public speeches made by the members of the British Royal Family. Analysis of the material allows to identify phraseological and non-phraseological methods of translation.

Keywords: phraseological unit, interlanguage correspondences, phraseological methods of translation, non-phraseological methods of translation.

Khorunzhaya V.G.

Scientific adviser: Podgaiskaya I. M., Ph.D., associate professor

Donetsk National University

E-mail: vika.khorunzhaya28@mail.ru

УДК 81'373.48

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ

Чеботарёва Ю.В.

*Научный руководитель: Ветрова Э.С., д.ф.н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной статье изучаются синтаксические особенности русскоязычных и англоязычных интернет-мемов как основных компонентов современной межкультурной интернет-коммуникации. Рассматривается понятие «интернет-мем», определены наиболее распространенные в интернет-пространстве синтаксические модели интернет-мемов на русском и английском языках, выявлены их общие и национально специфические особенности

Ключевые слова: интернет-мем, синтаксическая структура, межкультурная коммуникация, Интернет-пространство.

На современном этапе развития общества в условиях стремительного развития науки и техники, интенсификации интеграционных процессов и расширения коммуникативного пространства особую значимость приобретает интернет-коммуникация как одна из эффективных форм взаимодействия между людьми. Сегодня виртуальное общение становится одним из необходимых «условий существования глобализирующегося мира, обеспечивая его связанность информационными потоками» [3, с. 1085].

Вместе с тем, интернет-коммуникация является не только проводником информации, но и благоприятной средой для диалога культур. В связи с активным развитием интернет-технологий – работой различных интернет-переводчиков, функционированием сайтов с возможностью выбора языка, наличием субтитров и переводов медиа-продуктов общение с представителями иноязычных культур существенно упростилось. Этому способствовало также создание в интернет-пространстве универсальных средств общения и передачи информации, которые обеспечивают эффективный межкультурный диалог, несмотря на существенные социокультурные различия между его участниками. Примером такого универсального средства общения является интернет-мем как неотъемлемая часть современной межкультурной коммуникации [1].

Следует отметить, что в современной науке однозначного определения понятия «интернет-мем» не существует. Разные ученые трактуют его по-разному. Так, например, Ю. В. Щурина подразумевает под интернет-мемом «единицу информации, объект, который получил популярность – как правило, спонтанно – в среде, обслуживаемой

информационными технологиями» [4, с. 162]. С. В. Канашина определяет мем как «комплексный феномен интернет-коммуникации, представляющий собой целостную, завершённую единицу, с текстом и картинкой в квадратной рамке» [2, с. 85] и т.д.

В данной работе под термином «интернет-мем» подразумевается единица информации, которая представляет собой комплекс вербальных и невербальных знаков и используется в качестве средства общения в интернет-пространстве.

Цель настоящей статьи – изучить синтаксические особенности русскоязычных и англоязычных мемов, определить общее и различное в их семантико-синтаксической структуре.

Материалом исследования послужили интернет-мемы, отобранные путем сплошной выборки с публичных страниц русскоязычной социальной сети ВКонтакте: «Борщ», «Мемуары ценителей научных мемов», а также англоязычных сайтов *knowyourmeme.com*, *9gag.com*.

Следует отметить, что как англоязычные, так и русскоязычные мемы характеризуются достаточно устойчивой синтаксической структурой. В семантико-синтаксическом плане данные коммуникативные единицы являются, как правило, прямой отсылкой к уже известному пользователям высказыванию, которое в процессе функционирования в сети Интернет подвергается определенным трансформациям. Текстовая составляющая интернет-мемов представлена различными по структуре предложениями: простыми и сложными, односоставными и двусоставными, которые могут иметь повествовательный, вопросительный, восклицательный, побудительный характер. Такое разнообразие синтаксических структур обусловлено тем, что интернет-мемы являются средствами передачи информации различного характера, а их основная цель заключается в привлечении и удержании внимания адресата, воздействии на его чувства и эмоции.

Анализ собранного материала показал, что англоязычные и русскоязычные мемы строятся по идентичным синтаксическим моделям, что позволяет рассматривать их как универсальные шаблонные высказывания. Данные структуры характеризуются лаконичностью и одновременно семантической емкостью. Как отмечают ученые, краткость является необходимым условием создания популярного мема, «поскольку, во-первых, сжатая форма облегчает процесс тиражирования мема в интернете, а во-вторых, облегчает понимание, декодирование смысла мема интернет-пользователем» [2, с. 87]. Семантическая емкость мемов достигается путем привлечения известной большинству пользователей информации, как правило, юмористического и фантазийного характера, а также использования различных стилистических средств.

Как свидетельствует проанализированный материал, большинство русскоязычных и англоязычных мемов представляют собой двучленные структуры, формально тождественные сложноподчиненному предложению с придаточным времени. Схематически данные конструкции можно представить следующим образом: 1 часть – базовая: *данная ситуация имеет место тогда*; 2 часть – зависимая: *когда что-либо происходит*. При этом вербальное воплощение имеет только вторая (придаточная) часть, тогда как содержание базовой части передается с помощью картинки, известной большинству пользователей. Этим достигается лаконизм и семантическая емкость мема – вербально представляется только та информация, которая является для пользователя новой. Так, например, на Рис. 1 представлен мем, описывающий эмоциональное состояние студента, который услышал новость о своем отчислении. Иконическая часть данного мема представлена кадром из фильма «Властелин колец», известного абсолютно всем пользователям Интернета, независимо от их национальной принадлежности. Вербальная часть представляет собой парцеллированное сложноподчиненное предложение с придаточным времени. Парцелляция в данном случае актуализирует грамматически и семантически зависимую часть, графически отделяя ее от главной части – придаточное предложение начинается с союзного слова *когда*, которое написано с заглавной буквы. На

Рис. 2 с помощью мема *When you realize your wife is dumb* – ‘Когда ты понимаешь, что твоя жена глупа’ обыгрывается эмоциональное состояние американского рэп-исполнителя Jay-Z, который испытывает неловкость за свою супругу – всемирно известную певицу Beyonce, которая занимается бесполезным делом – задуванием бенгальских огней.

Большинство мемов в интернет-пространстве имеют форму диалога. При этом под диалогом подразумевается не только разговор двух и более лиц, но и взаимодействие человека с различными предметами, явлениями и т.д. В меме-диалоге первая реплика представлена вопросительным или побудительным предложением, ответная реплика – креолизированным текстом, включающем вербальную и иконическую информацию (рисунок, видео и т.д.). Мемы-диалоги имеют особое графическое оформление. Описание какого-либо действия заключается в звездочки (*); реплики пишутся с новой строки с двоеточием. В англоязычных мемах реплики могут обрамляться кавычками.

**КОГДА ДОТЯНУЛ ДО 4-ГО
КУРСА, НО ПОЗВОНИЛ
ДЕКАН И СООБЩИЛ ОБ
ОТЧИСЛЕНИИ**



Рис. 1

When you realize your wife is dumb



Рис. 2

На рис. 3 представлен диалог-мем, вторая реплика которого – креолизированный текст. Мем обыгрывает ироничный ответ уставшего человека на традиционный вопрос-клише. На рис. 4 представлен англоязычный диалог *Motivational speaker: Unleash the lion in you! The lion in me:* – ‘Мотиватор: высвободи в себе льва! Лев во мне.’ Вторая реплика представлена в виде картинки, которая вступает в противоречие с предыдущей репликой мотиватора, что и создает комичный эффект.

КТО-ТО: КАК У ТЕБЯ ДЕЛА?

УСТАВШИЙ Я:



Рис. 3

**Motivational speaker:
Unleash the lion in you!
The lion in me:**



Рис. 4

На Рис. 5 изображен мем, обыгрывающий сложности, возникающие у человека при чтении романа Л.Н. Толстого «Война и мир» ввиду наличия в нём большого количества вкраплений на французском языке. Вторая реплика выражена креолизированным текстом, вторая часть которого – кадр из известного фильма «Зелёная миля». На Рис. 6 изображен мем *Mom: “Sleep tight, don’t let the bed bugs bite”. Me: *sleeps lose*. Bed bugs: Hello.* –

‘Мама: спи крепко, пусть клопы тебя не кусают. Я: *не сплю*. Клопы: Привет’, в котором первая реплика представлена названием детской сказки американской писательницы Дианы де Гроут, а вторая – креолизированным текстом. Комичность заключается в утрировании ситуации – мама пожелала ребенку спокойной ночи, но он не уснул, что повлекло за собой определенные последствия.

Наряду с наличием общих черт, в приведенных выше примерах обнаруживаются и национальные особенности, связанные с реалиями той или иной культуры. Если в меме на Рис. 5 упоминается произведение русского классика Л. Н. Толстого, то в меме на Рис. 6 – произведение американского автора-иллюстратора Дианы де Гроут из серии книг об Опоссуме Гилберте.

Я: *читаю "Войну и мир",
искренне пытаюсь понять
диалоги на французском*

Мой мозг:



Рис. 5

Mom: "sleep tight, don't let the bed bugs bite"

Me: *sleeps lose*

Bed bugs:



Рис. 6

Достаточно распространённой в Интернет-пространстве является синтаксическая конструкция «Абсолютно никто». Данный мем имеет определенного автора и свою историю возникновения. Идея такого оформления мема принадлежит пользователю социальной сети Твиттер @greenlight, который своим твитом выразил недовольство по поводу избыточного количества смайлов в текстах юных пользователей и тем самым создал мем *literally no one*. Впоследствии данный шаблон был переведен на другие языки и стал использоваться для описания людей, пытающихся обратить на себя внимание глупыми поступками. Так, на Рис. 8 представлен мем, описывающий актуальную проблему – громкая музыка в общественных местах или в позднее время суток. На Рис. 9 мем *literally no one*: Influencer: "A lot of you have asked about my skin care routine..." – ‘Абсолютно никто.. Инфлюенсер: Многие из вас просили рассказать, как я ухаживаю за кожей...’ затрагивает не менее актуальную проблему интернет-контента, который переполнен информацией о гигиенических процедурах знаменитостей.

Абсолютно никто:
Люди, включающие громкую
музыку в общественных местах



Рис. 7

literally no one:

Influencer: "A lot of
you have asked
about my skin care
routine..."

Рис. 8

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Неотъемлемой частью современной интернет-коммуникации являются мемы – единицы информации, состоящие из двух частей – вербальной и иконической (визуальной и т.д.). Интернет-мемы характеризуются лаконичностью и семантической емкостью за счет использования информации, известной большинству пользователей. Юмористический характер интернет-мемов позволяет быстро привлечь внимание собеседника и сократить дистанцию между коммуникантами.

В результате анализа установлено, что разноязычные мемы могут иметь идентичную синтаксическую структуру, что существенно упрощает межкультурное взаимодействие и способствует расширению коммуникативного пространства. Однако наряду с общностью синтаксической структуры в интернет-мемах обнаруживаются и специфические черты, которые проявляются в использовании культурно значимой информации, т.е. в обращении к культурным реалиям того или иного этноса.

Перспективы исследования заключаются в дальнейшем изучении лингвистических особенностей мемов, определению их роли в достижении эффективности межкультурной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Канашина, С. В. Интернет-мемы в контексте межкультурной коммуникации [Текст] / С. В. Канашина // Магия ИННО: Новые измерения в лингвистике и лингводидактике. – Москва: МГИМО, 2017. – С. 606 – 612.
2. Канашина, С. В. Что такое интернет-мем? [Текст] / С. В. Канашина // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 36. – №28 (277) – С. 84 – 90.
3. Фролова, И. В. Интернет-коммуникация как феномен глобализирующегося мира [Текст] / И. В. Фролова, М. А. Елинсон // Вестник Башкирского университета. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2015. – Т. 20. – № 3. – С. 1083 – 1086.
4. Щурина, Ю. В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации [Текст] / Ю. В. Щурина // Научный диалог. – Екатеринбург: Центр научных и образовательных проектов, 2012. – Вып. 3. – С. 160 – 172.

SYNTACTIC FEATURES OF THE RUSSIAN AND ENGLISH INTERNET MEMES

Annotation. This article examines the syntactic features of the Russian and English Internet memes as the main components of the modern intercultural Internet communication. The concept of the «Internet meme» is considered, the most common in the Internet space the syntactic models of the Internet memes in Russian and English languages are identified, their general and nationally specific features are revealed.

Keywords: internet-meme, syntax structure, intercultural communication, Internet.

Chebotareva Y.V.

Scientific adviser: Vetrova E.S. Ph.D., professor

Donetsk National University

E-mail: chebotarva2001@mail.ru

УДК 811.112.2:81'373.2+81'25

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПЕРЕДАЧИ ГЕОРТОНИМОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Чеботаревская К.С.

*Научный руководитель: Усова Н.В., д.ф.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе рассматриваются геортонимы немецкого языка в рамках проблематики передачи безэквивалентной лексики исходного языка на язык перевода. На основе существующих в ономастике подходов устанавливаются и обосновываются основные переводческие стратегии для данного разряда онимов.

Ключевые слова: ономастика, геортоним, имя собственное, безэквивалентная лексика, перевод.

Вступление. Статья посвящена рассмотрению геортонимов немецкоязычного пространства в переводоведческом аспекте. В разных странах существуют праздники самого разнообразного содержания: государственные, религиозные, спортивные, национальные, корпоративные и др. Вопросы, затрагивающие специфику процесса номинации праздников, торжественных и памятных дат долгое время находились за пределами интересов германистики и относительно недавно стали предметом ономастики немецкого языка. Как единицы языка и объекты межкультурного взаимодействия геортонимы и сегодня остаются малоизученными. Передача при переводе на русский язык этого класса онимов представляет определённые сложности и вызывает порой вопросы, не имеющие однозначного ответа. Названные факторы определяют актуальность данной работы.

Целью исследования является разработка основных принципов формирования переводческих стратегий для передачи геортонимов немецкого языка на русский язык. В задачи входит обсуждение подходов к изучению геортонимов и рассмотрение проблемы дефиниции этих единиц.

Основная часть.

1. В «Словаре русской ономастической терминологии» Н. В. Подольской геортоним получает такое определение: «геортоним (от греч. праздник) – вид идеонима – собственное имя любого праздника, памятной даты, торжества, фестиваля» [1, с. 48–49]. Изучению этого класса (разряда) онимов посвящены работы О.С. Андреевой [2], В. А. Навашевой [3], С. А. Реммера [4], Е.Ю. Терентьевой [5].

Термин *геортоним* тесно связан с термином *хрононим*, которым определяется разряд онимов, – «Собственное имя отрезка времени» [6, с.162]. Термин имеет греческое происхождение: греч. *χρονος* ('время, пора' + *ὄνυμα* 'имя, название' = имя (отрезка) времени. В первой редакции «Словаря русской ономастической терминологии» Н. В. Подольская объединяла под этим термином наименования разного рода событий, в том числе праздников: «определенные отрезки времени, важные для человеческого общества тем, что в них локализовано какое-либо событие или события, характеризующиеся определенными тенденциями; именно эти события обычно и служат названием для данного отрезка времени; праздники и памятные даты относятся сюда же» [6, с. 162]. Смешение терминов *геортоним* и *хрононим* обусловлено их близостью, связанной с тем, что многие праздники закреплены за определенной календарной датой. Некоторые праздники, такие как Пасха или Рождество, непосредственно связаны не только с культурой людей и стран, но и с определёнными периодами времени. Праздник может отмечаться один день или несколько, но каждый из них определен во времени.

Немецкие исследователи относят к так называемым событийным именам наименования общественных, культурных, спортивных и других мероприятий наряду с

именами политических, исторических и военных событий и определяют их термином *праксоним* (греч. *praxis* – действие, поступок) [3, с. 50].

2. По мнению С. А. Реммера, геортонимы существуют как реализованная возможность отразить в слове значительные факты истории и культуры народа [4]. Они также тесно связаны с цикличностью, повторяемостью процессов и привнесением в них историко-культурной новизны. Автор считает, что геортонимы являются отражением языковой картины мира, они связывают языковые явления с историей народа и условиями его жизни. Их основная функция заключается в закреплении в форме слова или словосочетании информации об историко-культурном богатстве народа, воплощении его историко-культурной памяти. Эти понятия отражают особенности национальной культуры и быта, участвуют в создании и обогащении языка.

Из вышеизложенного следует, что значительная часть геортонимов представляет собой объекты межкультурного заимствования. Передача таких слов из одного языка в другой является достаточно трудной задачей ввиду того, что в передаче имен собственных существует некоторая диалектическая противоречивость. Она обусловлена тем, что решение некоторых задач с целью сохранения уникальности имени не могут быть реализованы во всей полноте в силу ряда объективных ограничений принимающего языка, а также потому, что некоторые из этих задач в конкретных ситуациях заимствования противоречат друг другу.

3. Решению обозначенной задачи может способствовать разработка общих принципов и подходов к рассмотрению геортонимов как переводческой проблемы. Геортонимы, являясь частью онимной системы языка, входят в так называемую безэквивалентную лексику, и к ним применимы подходы, применяемые для передачи безэквивалентной лексики в целом. В связи с этим следует обратить внимание на принципы и методику передачи имён собственных с исходного языка на язык перевода, предложенные Д. И. Ермоловичем в работе «Имена собственные на стыке языков и культур» [7]. Данные принципы являются универсальными для передачи безэквивалентной лексики и представляют собой целостную методику, которая в нашем случае применяется к такому разряду онимов как геортонимы.

Принцип графического подобия (транслитерация)

Обычно большинство лингвистов рекомендуют ориентироваться на фонетику имени при межкультурной передаче имени собственного. Они исходят из того, что устная речь первична, а письменная вторична. Данное утверждение справедливо в плане истории языка, но далеко не всегда – в реальной межкультурной коммуникации. Часто как раз имеет место обратная ситуация – знакомство с именами и названиями на чужом языке происходит с помощью письменных источников. Это могут быть письма, журналы, газеты, книги и их рукописи. В такой ситуации переводчику необходимо обратиться к принципу графического подобия (транслитерации).

Однако транслитерация имеет как преимущества, так и недостатки. Преимущества транслитерации очевидны – письменный вариант имени не искажается, его носитель имеет универсальное, независимое от языка обозначение. Но из-за изменений языков в современности данный способ редко практикуется в наше время. Примерами применения данного принципа для передачи геортонимов являются такие праздники, как *Silvester* (рус. *Сильвестр*) и *Advent* (рус. *Адвент*).

Принцип фонетического подобия (транскрипция)

Как было указано ранее, звуковая система языка первична, а письменная вторична, из чего следует, что при заимствовании имени необходимо руководствоваться принципом достижения фонетической близости к исходному языку. При передаче имён собственных прежде всего ставится задача как можно точнее передать средствами языка перевода звучание исходного имени. Данный принцип получил название транскрипции,

и на сегодняшний день он является главным современным принципом передачи имён собственных на русском языке.

Однако данный способ не всегда является однозначным и точным. Из-за фонетических различий языков порой существуют несколько вариантов передачи имени собственного на русский язык. Из-за этого современная практика выработала ещё один принцип – практической транскрипции. Данный принцип заключается в том, что при передаче имени собственного используются не только методы транскрипции, но также элементы транслитерации. Этот принцип является более актуальным в наше время, потому что большинство информации поступает к нам в письменном виде через письма, журналы, газеты, книги, интернет-ресурсы и т.д.

Примерами практической транскрипции могут выступать следующие геортонимы: *Oktoberfest* – в русский язык передаётся транскрипцией – *Окtoberфест*; *Dixieland Festival* – в русском языке *Фестиваль Дикселенд*. В последнем примере мы особенно ярко видим применение смещения принципов транслитерации и транскрипции, что делает перевод данного геортонима более благозвучным для нашего языка.

Принцип этимологического соответствия (транспозиция)

Помимо транскрипции и транслитерации, в практике заимствования и передачи имён наблюдается ещё один принцип – принцип этимологического соответствия, или транспозиции. В отличие от транскрипции и транслитерации, этот принцип изучен достаточно слабо. Транспозиция заключается в том, что исходные слова в разных языках, которые различаются по форме, но имеют общее лингвистическое происхождение, используются для передачи друг друга. Достаточно часто данный принцип применяется при передаче имён собственных человека, так как в разных языках мира можно встретить довольно часто разные формы имени, которое берёт свою основу из первоисточника, обычно иврита, греческого или римского происхождения. В одних случаях транспозиция применяется регулярно, в других – эпизодически. В качестве примера можно привести геортоним *Nikolaustag* (русс. *День святого Николая*; укр. *День святого Миколая*). Как показывают примеры, основой геортонима выступает имя собственное – антропоним *Nikolaus/Николай*. Оно имеет разную форму в различных языках, но этимологическая основа для всех форм общая – они происходят из древнегреческого *Níkólaos* (νῑκάω – «побеждать» и *lāós* – «народ»).

Принцип благозвучия

Транскрипция иноязычных имён часто приводит к появлению не свойственных русскому языку или даже неблагоприятно звучащих для носителя русского языка звуковых и буквенных сочетаний (например, йо, уэ, жю, из, ця, хер): это часто делает их трудночитаемыми. Вот почему при передаче имён возможны некоторые отступления от общих правил транскрипции, нацеленные на более удобное произнесение имени в принимающем языке, особенно если этого требует характер переводимого текста. Подобный принцип называют принципом благозвучия. Так, для передачи геортонима *Kirchweih* для того, чтобы избежать неприятного для русского языка сочетание звуков в середине слова берут ещё один, более благозвучный вариант данного геортонима *Kirmes*, которая и используется как основа для передачи данного названия фестиваля на русский язык путём транскрипции – *Кирмес*.

Принцип аналогии

Из-за пересечения культурных обычаев некоторые имена собственные могут быть переведены с опорой на явления в культурной среде народа, на язык которого производится перевод. Так, праздники *Пасха*, *Ostern* и *Easter* являются по своей сути одним культурным явлением, а значит, для передачи соответствующего геортонима переводчику не требуется искать новые формы. Данные примеры можно дополнить целым рядом других пар геортонимов немецкого и русского языков:

нем. *Muttertag* – русск. *День Матери*;

нем. *Karsamstag* – русск. *Страстная Суббота*;
нем. *Heilige Drei Könige* – русск. *Богоявление*;
нем. *Weihnachtstag* – русск. *Рождество*;
нем. *Christi Himmelfahrt* – русск. *Вознесение Господне* и др.

Все вышеперечисленные праздники являются реалиями не только для Германии, но и для России. Исходя из этого, можно без проблем использовать уже существующие геортонимы из русского языка, основываясь на общей традиции праздников, чьи названия они и передают.

Выводы. В результате проведенного исследования на основе существующих в ономастике подходов были установлены и обоснованы принципы, определяющие основные переводческие стратегии для передачи геортонимов немецкого языка на русский язык: принцип графического подобия (транслитерация), принцип фонетического подобия (транскрипция), принцип этимологического соответствия (транспозиция), принцип благозвучия, принцип аналогии. Представленные принципы не являются полным списком способов передачи всех имён собственных, но они ближе всего подходят для передачи геортонимов с немецкого на русский язык.

Задачей переводчика является правильно проанализировать имя собственное в исходном языке и подобрать способ передачи таким образом, чтобы данные геортонимы гармонично звучали на языке перевода.

Продолжение работы в этом направлении предполагает систематизацию геортонимов немецкого языка как исходного и способов их передачи на русский язык на основе применения рассмотренных в данной статье принципов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. Отв. ред. А. В. Суперанская; АН СССР, Ин-т языкознания. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1988. – 187 с.
2. Андреева О.А. Семантико-стилистические особенности геортонимов в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Волгоград, 2004. – 214 с.
3. Навашева В.А. Особенности номинации народных праздников в калмыцком и немецком языках // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2. Гуманитарные науки. – 2016. – Том. 31. Вып. 2. – С. 49-54.
4. Реммер С.А. Хрононимы как особый разряд собственных имен: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук: 10.02.02. – Донецк, 2005. – 27 с.
5. Терентьева Е.Ю. Названия русских и болгарских православных праздников: критерии классификации // Вестник ПСТГУ. Серия III. Филология. – М., 2011. – Вып. 2 (24). – С. 90–98.
6. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. Отв. ред. А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1978. – 199 с.
7. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. – М.: Р.Валент, 2001. – 200 с.

BASIC PRINCIPLES OF GEORTONIM TRANSFER FROM GERMAN TO RUSSIAN LANGUAGE

Annotation. This work examines the main transmission of such group of onyms as geortonyms. The goal is to study the basic principles of transferring geortonyms from German into Russian, as well as the problems of transferring non-equivalent vocabulary from the source language to the target language.

Keywords: onomastics, geortonyms, proper names, non-equivalent vocabulary, transfer.

Chebotarevskaya K.S.

Scientific adviser: Usova., N.V. D. of Ph., associate professor

Donetsk National University

E-Mail: chebotarevskaya.ksenia@gmail.com

Педагогические науки

УДК 331.5-053.6

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ВКУСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРИРОДЫ

Алексеева О.М.

*Научный руководитель: Уманец С.Ф., канд.пед.наук
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе рассматривается формирование эстетических вкусов младших школьников средствами природы. Выделены несколько подходов к осмыслению сущности эстетического вкуса. В работе раскрываются теоретические аспекты эстетического воспитания младших школьников средствами природы, также в статье отражен предмет воспитательной деятельности на основании Концепции развития непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики. Природа выступает как средство формирования эстетической культуры. Продуманная система эстетического воспитания учащихся в каждом классе, группе, школе способствует обогащению духовной культуры ребенка, формированию высоких нравственных качеств.

Ключевые слова: эстетический вкус, младший школьник, культура, природа, общество.

Вступление. Младший школьный возраст является принципиально новой социальной степенью развития личности ребенка. В этот период происходит переход к школьной жизни, что сопровождается сменой ведущей деятельности с игровой на учебную. Ребенок начинает выполнять общественную деятельность-учиться. Переход от доминирующей игровой деятельности к учебной происходит по-разному для каждого ребенка, ведь вместе с новой социальной ролью, ребенку приходится также принять ряд норм и ограничений.

Предметом воспитательной деятельности становятся не только теоретические знания, различные компетенции, практические навыки, но и физическое и духовное здоровье, чувственно-эмоциональная сфера, ценностное восприятие себя и окружающего мира, стратегия поведения в социуме и конкретная просоциально ориентированная деятельность. Новое время требует от нас понимания воспитания как главного условия динамичного развития и расцвета общества [2].

Основная часть. Неотъемлемой частью развития личности ребенка как члена общества есть его эстетическое воспитание [4]. Осуществлять этот процесс, в частности воспитание эстетических вкусов и взглядов детей младшего школьного возраста, особенно актуально средствами природы, ведь у ребенка восприятие природы острее, чем у взрослого, потому что оно сталкивается с ней впервые.

В. Сухомлинский писал: «Мир, окружающий ребенка – это прежде всего мир природы, с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. Здесь, в природе, вечный источник детского разума» [5].

Ученые (Ж. Вартанова, М. Каган, Е. Яковлев и другие) рассматривают эстетический вкус человека как существенный компонент структуры его жизнедеятельности, обеспечивающий регуляцию взаимоотношений с природной, предметной, социальной и художественной средой.

Выделено несколько подходов к осмыслению сущности эстетического вкуса:

- социально-исторический,
- культурологический и личностный.

Наименее исследованными в современной теории и практике остается вопрос эстетического вкуса как личностной категории. Результаты анализа научных исследований (В. Кремень, Л. Овчаренко, М. Ярмаченко и другие) позволяют

утверждать, что эстетические вкусы в своем развитии и функционировании являются зависимыми от внешних факторов – социальной среды, ценностей художественной культуры, практики освоения окружающей действительности по законам красоты. В то же время на развитие и формирование эстетических вкусов влияют внутренние процессы, связанные с такими психологическими проявлениями, как чувство, мышление, деятельность человека[3].

Эстетический вкус как личностная категория, играет важную роль на всех возрастных этапах формирования личности. Особенно ощутима его роль в школьном возрасте, когда личность активно формируется, определяются ее ценностные ориентиры, конкретизируются критерии оценки прекрасного в действительности и искусстве, выявляются потенциальные возможности и способности по творческому освоению прекрасного в искусстве [4].

Результаты научного поиска ученых (Т. Аболина, А. Ананьева) убеждают, что эстетический вкус принадлежит к сложным по своей структуре явлениям и потому требует системного подхода к осмыслению его сущности и особенностей развития. Он является синтезом составляющих, которые образуют систему, способную к самореализации, проявлению адекватной реакции на внешние и внутренние факторы влияния. Как системообразующее явление эстетический вкус сочетает в себе эмоции, эстетические чувства, эстетическое восприятие, оценочную деятельность, а также индивидуальные эстетические потребности личности (А. Молчанова).

Интегрируя в себе важнейшие проявления ценностного отношения эстетический вкус проявляется на уровне эмоциональности, интеллектуальной и практической активности личности.

Это позволяет выделить такие составляющие эстетического вкуса младших школьников: эмоциональную, интеллектуальную и деятельностьную. Эмоциональная составляющая эстетического вкуса реализуется через способность реагировать на предметы и явления окружающей действительности, устанавливать с ними активную эмоционально-чувственную связь [2].

Большая роль в обогащении словаря ребенка эстетическими понятиями, развитии эстетической наблюдательности, формировании способности к эстетическому суждению, активизации сенсорной сферы, стимулировании положительных эстетических эмоций принадлежит сезонным и ежедневным наблюдениям за природой во время прогулок и экскурсий, которые являются одними из форм организации учебно-воспитательного процесса в ГПД. Для младших школьников, в которых эстетический опыт еще незначителен, для наблюдений следует выбирать объекты, которые характеризуются выразительностью, максимально концентрируют в себе эстетические качества.

Общаясь с природой, важно показать детям красоту родной природы в разные времена года: безграничное богатство красок в тихие, солнечные дни «бабьего лета», торжественную красоту белоснежной зимой, весеннее пробуждение природы, цветение садов, буйное цветение природы летом.

Важно не только самим ярко описывать наблюдаемые явления, а помогать детям подобрать образные сравнения, эпитеты, метафоры, синонимы. Например, лес черный, мрачный; трава, умытая росой, золотой колос, песня льется, сосны шепчут, птички порхают и щебечут; красавица березка протягивает свои руки к солнцу и прочее.

Во время путешествий на природу, которые происходят зимой, осенью, весной, дети открывают (с помощью учителя десятки оттенков цветов, они слушают музыку природы, видят игру красок, смотрят на мир через капельку росы, слушают пчелиную «арфу» в цветочном саду или «оркестр» кузнечиков вечером. В лесу, на берегу реки, в поле учителю следует приучать детей вслушиваться в пение птиц и шепот колосков, к журчанию ручейка и стук дятла, к шороху листьев. Необходимо, чтобы дети

почувствовали и нежный запах ландыша, и медовый – липы, и сладковатый – белой акации, и чуть горьковатый березы, вдохнули тонкий аромат тополиных почек, еловой хвои, прелой листвы, полынный запах степи [1].

Для пытливого глаза ребенка будет интересным и милая ласточка, которая выглядывает из гнезда, и аисты, которые заботливо кормят своих малышей... Как видим, впечатлений от природы и эстетических переживаний, связанных с ее влиянием у детей много.

Процесс планирования воспитательной работы можно оживить за счет ярких названий, интересных по содержанию «уроков любования» в природе, концентрированно воспроизводить эмоционально-эстетическое содержание созерцания определенного объекта или явления природы, нести в себе определенную образную информацию.

Предлагаем ориентировочную тематику «уроков любования» для 1-4 классов, разработанную по сезонному принципу:

1. **Осень.** Золото Осени. Осенние подарки. Осень-плакса. Карнавал осенних красок. Чем пахнет осень. Опечаленный цветок. Поклонись калине. Танец осеннего листа. Музыка листопада. Прощальная песня осени. Праздник зрелости. Осенняя печаль.

2. **Зима.** Какого цвета зима. В гости к елке. Сказки зимнего леса. Наши меньшие братья зимой. Серебряные деревья. Праздник снегопада. Снежинки-балеринки. Зима-скульптор. Очарованная красота. Хрустальный колокол зимы. Царство сна.

3. **Весна.** Первая зелень весны. Приветствие к подснежнику. Зеленый шум. Вернисаж весенних цветов. Затеи-узоры весны. Чем пахнет весна. Праздник весенних цветов. Весенняя симфония. Земля цветет. Утро года. Белое марево садов.

4. **Лето.** Какого цвета лето. Лесные сюрпризы. Чудо-радуга. Летние травы. Краски луга. Звонкая песня источника. Вслушайся в «музыку» лета. Хоровод летних цветов. Запомним лето на запах и на вкус.

Выводы. Важное значение для повышения уровня эстетического вкуса младшего школьника имеет эстетический опыт самого преподавателя, который строится на единстве эстетических знаний и эстетической деятельности. Чтобы помочь детям приобрести этот опыт, следует приобщать их к различным видам искусства, обогащать содержание явлений о прекрасном, развивать творчество школьников, используя различные формы работы. Учителям необходимо мобилизовать все возможные целесообразные средства и методы для осуществления эстетического воспитания ребенка. Продуманная система эстетического воспитания учащихся в каждом классе, группе, школе способствует обогащению духовной культуры ребенка, формированию высоких нравственных качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Климова Д.А. К вопросу формирования эстетической культуры младших школьников // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. - 2009. - № 5.
2. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
3. Нехлопочина А.Н. Взаимодействие видов искусства в эстетическом развитии младших школьников как педагогическая проблема // Педагогическое образование. - 2009. - № 2.
4. Николаева А.В., Николаева Н.А. Эстетическое воспитание. Семья. Этикет. Культура. – М.: Молодая гвардия, 2008.
5. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. - Ижевск: Удмуртия, 1981. - 296 с.; Учебно-воспитательная работа в школе.

FORMATION OF AESTHETIC TASTE OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN BY NATURAL MEANS

Annotation. In this paper, the formation of aesthetic tastes of primary school children by means of nature is considered. There are several approaches to understanding the essence of aesthetic taste. The paper reveals the theoretical aspects of aesthetic education of primary school children by means of nature, and also reflects the subject of educational activities based on the Concept of the development of continuous education of children and students of the Donetsk People's Republic. Nature acts as a means of forming aesthetic culture. A well-thought-out system of aesthetic education of students in each class, group, school contributes to the enrichment of the child's spiritual culture, the formation of high moral qualities.

Keywords: aesthetic taste, primary school student, culture, nature, society.

Alekseeva O.M.

Scientific supervisor: S. F. Umanets, Candidate of Pedagogical Sciences
Donetsk National University

УДК 37.026.6

К ПРОБЛЕМЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРЕСОВ

Бондаренко Ю.Ю.

*Научный руководитель: Приходченко Е.И. д. пед. н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация: В данной статье проведено исследование читательских интересов как педагогического понятия. Представлены различные точки зрения на его содержание. Подчеркивается важность понятия в контексте современного начального образования и в формировании личности учащихся.

Ключевые слова: интерес, читательские интересы, интерес к книге, начальная школа.

Актуальность изучения вопроса о читательских интересах для теории и практики начальной школы заключается в том, что в настоящее время существует необходимость использования развивающего обучения для подготовки ученика с активной жизненной позицией. Целенаправленно работать с книгами ребенок начинает в начальной школе. Именно на этом этапе важно привлечь ребенка к чтению, развивать его читательский интерес. Но интерес со стороны учащихся изменяется. Он не исчезает совсем, но трансформируется вслед за изменением способов получения информации. Это явление имеет свое объяснение, и на первом месте, несомненно, развитие новых технологий и овладение ими. Ребенок, в отличие от взрослого, владеет этими новыми способами добывания знаний в недостаточной степени, в то время, как книга, к сожалению, отходит на второй план. Как следствие, образуется некий «провал» и снижение интереса из-за ограниченной возможности найти что-либо интересующее в данный момент.

Проблемы современного общества: безграмотность, малообразованность, бескультурье берут своё начало из отсутствия литературных предпочтений, а следствием этого является поверхностное представление о мире, истории, социальном развитии. Поэтому привитие ребёнку интереса к чтению, развития у него навыка чтения стало одной из главных проблем современного начального образования. Сейчас перед учителем, как никогда раньше, стоит задача защищать ценность чтения, повысить его статус в сознании детей, привить к нему вкус и сформировать стойкий интерес к этому виду деятельности.

Главная цель современной школы – формирование образованной, культурной личности. Путь к достижению этой цели – введение учащихся в культуру, освоение ими

культурных и нравственных образцов, выработанных человечеством в целом и народом своей страны. Часто, именно учитель – единственный человек, который профессионально может помочь становлению интересов у учеников, в том числе и интереса к книге. Главным и заключительным результатом деятельности учителя является сам обучающийся, развитие его личности, таланта, одаренности. Присутствие у школьников познавательных, читательских, эстетических интересов дает возможность эффективнее управлять учебно-воспитательным процессом. Проявляясь в любой деятельности, интерес содействует всестороннему развитию личности.

Многие дидактики прошлого доказывали значение дефиниции «интерес». В различных толкованиях обращали внимание на то, чтобы приблизить ученика к учению, вызвать желание, зацепить так, чтобы учение стало интересным.

Основоположителем научного подхода к теоретическому и практическому решению проблемы интереса по праву можно считать Я.А. Коменского. Он утверждал, что нужно прежде всего заинтересовать учеников тем или иным занятием, доказав превосходство предмета, его пользу [1, с. 118].

Говоря об интересах, необходимо развести понятия «читательский интерес» и «интерес к книге». Интерес к книге развивается уже в дошкольном возрасте. Это желание рассматривать иллюстрации книги, листать её. А вот «читательские интересы» – это следующая ступень читательской зрелости, которая предполагает наличие у читателя устойчивого интереса к книгам. Это обязательно интересы избирательные, направленные на книги определенного рода, которые читатель выделяет из все прочих книг, испытывает в них личную потребность, считает их наиболее подходящими для себя – для пополнения своих знаний и опыта. Особенности формирования читательских интересов в начальной школе служат такие черты, как любознательность, интерес ко всему новому, через которые и должно осуществляться развитие читательского интереса.

Целью данной статьи является определение читательских интересов как педагогического понятия. Прежде чем говорить о читательских интересах, необходимо выяснить, что же вкладывается в само понятие «интерес». Интерес в более широком значении есть участие, принимаемое человеком в каком-нибудь событии или факте. В более узком смысле интерес обозначает выгоду или пользу отдельного лица или совокупности лиц. Понятие «интерес» используется во многих отраслях знания: в истории, философии, математике, психологии, в педагогике и т. д.

В состоянии заинтересованности книгой складывается оценочное отношение к ней, которое часто еще переносят на непрочитанные книги. Если стихийно или под руководством библиотекаря или учителя читатель встречается с целым рядом книг, из которых каждая его увлекает, то это положительное отношение к определенной литературе. Отсюда следует вывод для библиотекарей и учителей: для формирования нового читательского интереса необходимо создать ситуацию, при которой читатель впервые переживает яркое состояние заинтересованности чтением, а затем, путем подбора книг многократно воспроизводить заинтересованность новыми книгами, способствуя ее закреплению, обобщению, переходу в устойчивую черту читательской психологии личности. В определении понятия «читательский интерес» выделены его отличительные признаки:

- значимость определенной литературы для читателя;
- положительное эмоциональное отношение к чтению литературы.

В психолого-педагогической литературе существует два понятия детского чтения: интерес к чтению – желание и потребность воссоздания смысла чужой речи по ее письменной форме: интерес к механизму прочитывания, к переводу напечатанных знаков в звуки. Такой интерес отношение характерен общим для этот начинающего добывать читателя. В звуки более чужой общим смысла смысле хранящем читательские

самостоятельно интересы – этот активное знаков отношение читателем читателя к инструменте человеческому чтобы опыту, компоненте заключенному в книг книгах, и к ее своей книгах способности смысле самостоятельно понятия добывать ориентироваться этот читателю опыт переводу из интерес книг. книге При активное этом два обязательно речи проявление читателем умственной и эмоциональной активности, чтобы целенаправленно ориентироваться в книжном окружении, в книге как инструменте для чтения, в тексте как основном компоненте книги, хранящем и передающем читателю этот опыт при условии квалифицированного прочтения текста.

Такие ученые, как Н.М. Дружинина [2], Л.В. Озарчук [3], Т.В. Рубцова [4], рассматривают феномен читательского интереса в аспекте формирования научно-познавательного интереса к литературе в общем.

Существует несколько трактовок научного понятия «читательский интерес». Так, Л.Ф.Климанова, описывая диалектику данного понятия отмечает, «в узком смысле читательский интерес рассматривается как интерес к чтению, то есть желание и потребность воссоздания смысла чужой речи по ее письменной форме». Это начальный тип интереса к чтению и, наблюдается у ребенка, в процессе приобщения к чтению и проявляется он через ощущение школьником желания понять основной смысл слов, напечатанных в тексте. Зачастую этот интерес сопровождается стремлением ребенка продемонстрировать свои умения окружающим» [5, с. 56].

В широком смысле читательский интерес, можно представить как проявление читателем активного отношения к процессу получения знания, к стремлению постичь накопленный человечеством опыт, заключённый в книгах. Это зрелый интерес, и проявляется он в самостоятельном стремлении получить этот опыт из литературы.

В своих работах профессор Н. Н. Светловская рассматривает читательский интерес как «изобразительно-положительное отношение социального объекта (личности, группы, общества) к чтению печатных произведений, приобретающих для него значимость и эмоциональную привлекательность в меру их соответствия его духовным потребностям, его читательской психологии» [6, с.53]. В читательском интересе выражается отношение не вообще к книгам, а именно к выборочному прочтению их. Как сравнительно устойчивое свойство личности читательский интерес формируется и проявляется путем многократного возникновения и обобщения временных состояний заинтересованности.

Точным следует признать определение Б.П. Умнова, видящем в читательском интересе «наличие избирательно-положительного отношения личности (или группы) к произведениям печати, определение значимости и эмоциональной привлекательности которых соответствует потребностям личности (группы) в чтении» [7, с. 35].

Читательские интересы - это следующая ступень читательской зрелости, ступень «значительно более серьезная, которая обязательно предполагает и наличие у читателя устойчивого интереса к книгам, но из него прямо не вытекает», считает Е.И. Бушнина [8, с. 59]. Ведь читательские интересы – это обязательно интересы избирательные, направленные не на книги вообще, а на книги определенного рода, которые читатель выделяет из всех прочих книг и предпочитает прочим книгам, так как испытывает в них личностную потребность, считает их более подходящими для себя – для пополнения своих знаний и опыта.

В соответствии с целями развивающего обучения (система Л.В. Занкова) З.И. Романовская рассматривает чтение как основу для образования, как средство формирования личности ребенка, его духовного развития исследователь ставит задачу так построить методику чтения в начальной школе, чтобы объединить процесс обучения чтению и приобщение учеников к искусству слова. Уже на этапе «необходимо развивать потребность в общении с книгой, воспитывать понимание литературу как образного отражения действительности» [9,с.24]. Читательская деятельность, по мнению ученого,

должна развиваться в двух направлениях: логическом и эстетическом чтении. Основная задача первого направления работы – научить работать с научной литературой. Но вектор основных усилий – развивать эстетическое чтение, то есть пробудить у ученика чувства, научить эмоционально переживать художественный текст. Читать художественное произведение – это искусство, овладеть этим искусством должен помочь урок литературного чтения [9, с.49].

Педагог начальной школы обязан использовать индивидуальные и коллективные педагогические методы и, творчески подобранные средства, эффективного формирования читательского интереса у младших школьников. Очень многое зависит от мотивации, возможностей, опыта и способностей самого учителя. Если, поступая в школу, первоклассник, уже любит рассказы, сказки и стихи, но в период учебы у него постепенно падает заинтересованность к чтению литературы, то скорее всего данная ситуация сложилась в связи ненадлежащим преподаванием чтения в школе.

Формирование навыка осознанного, свободного, выразительного и правильного чтения есть наиглавнейшая задача начальной школы. Ведь этот навык есть залог успеха всей дальнейшей учебы школьника. Но этого недостаточно. Первая задача школы не только вооружить ученика начальных классов навыком чтения, но и воспитать в нем страсть к чтению. К сожалению, в современных школах выпускники младших классов без настоящего побуждения со стороны взрослых не хотят читать не только учебную литературу, но и увлекательные детские книги.

Особенностями формирования читательского интереса в начальной школе служат также такие черты, как интерес ко всему новому (объектам, людям, событиям), любопытство, любознательность, через которые может и должно осуществляться развитие читательского интереса. Взрослый (педагог, родитель) должен научить ребенка выбирать такие книги, которые будут не просто развлекательным чтением, но помогут пережить эмоции более высокого уровня, когда школьник будет соотносить себя с героями книг, сравнивать себя с ними, отделять себя от них, учиться отличать плохое от хорошего и таким образом воспитывать в себе личность.

В своей педагогической деятельности опираемся на советы известных психологов и методистов, пытаемся найти наиболее эффективные формы работы, положительно влияющие на становление и дальнейшее развитие читательского интереса у младших школьников. Разнообразие современных педагогических технологий предоставляет учителю возможность формировать читательские интересы детей в увлекательной форме. На познавательный интерес к чтению влияет отбор материала, организация учебного процесса, эмоциональная атмосфера общения, оптимальное сочетание различных методов и приёмов. Учитывая важное значение содержания книг, стараемся, чтобы дети увидели в них собеседников, нужных и мудрых друзей, научились различать их, «разговаривать» с ними, овладевая всеми читательскими премудростями, чтобы с помощью книг-собеседников лучше осознать себя и понимать окружающий мир. Формирование познавательного интереса во многом зависит от выбора средств, с помощью которых учитель вводит ученика в мир книг.

Вывод. В настоящее время читающий человек все больше осознается как национальная ценность. Именно поэтому в начальной школе необходимо уделить особое внимание вопросам развития читательского интереса учащихся. Если читательский интерес сформирован в школьном возрасте, ученик уже не отрывается от книги, а если этот период упущен, вернуть уже сознательного взрослого человека к чтению практически невозможно.

В определении интересующего нас понятия мы исходим из мнения Е.В. Швакиной о том, что «читательский интерес – это наличие у читателя устойчивого интереса к книгам, которые он выделяет и предпочитает прочим книгам, так как

испытывает в них личностную потребность, считает их более подходящими для себя – для пополнения своих знаний и опыта» [10. с. 34].

Анализ изученной литературы подтвердил, что читательский интерес – явление формирующееся и развивающееся. При специально создаваемых условиях его возможно и даже необходимо формировать в младшем школьном возрасте. При этом он может стать в достаточной степени устойчивым и действенным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коменский, Я.А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. -- М.: Уч.пед.издат, 1955. - 638 с.
2. Дружинина, Н. М. Методические основы работы с научно-познавательной детской книгой в школе : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.02. - Ленинград, 1982. – 384 с.
3. Озарчук, Л.В. Формирование у учащихся 4 - 5 классов читательского интереса к научно-познавательной литературе в условиях детской библиотеки (на материале книг о живой природе): автореф. дис. . канд. пед. наук / Л.В. Озарчук. – М, 1978.– 28 с.
4. Рубцова, Т.В. Формирование читательских интересов у учащихся среднего школьного возраста / Т.В. Рубцова // Тезисы докладов на 1 съезде общества психологов. М., 1959. – Вып.3. – С. 45-49
5. Климанова, Л.Ф. Литературное чтение. 4 класс. Учебник для общеобразовательных организаций / Л.Ф. Климанова, М. В. Бойкина, Российской академии наук, Российская академия образования . – М. : Просвещение, 2008. – 94 с.
6. Светловская, Н. Н. Методика обучения творческому чтению : учеб. пособие для вузов / Н.Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019 — 305 с.
7. Умнов, Б.П. Проблема читательского интереса в социально-психологической теории / Б.П. Умнов // Пресса – читатель. – 2009. – № 6. – С. 34-36
8. Бушнина Е.И. Из опыта внеклассной работы по литературному чтению: Пособие для учителя./Е.И. Бушнина// - М., 2008. - 59 с.
9. Романовская, З. И. Чтение и развитие младших школьников : (Приобщение детей к худож. лит. как к искусству) / З. И. Романовская. - М. : Педагогика, 1982. - 129 с.
10. Швакина, Е.В. Вместе с книгой мы растем. Программа развития читательских интересов у детей младшего школьного возраста./Е.В. Швакина// Тисуль. – 2012.– 53 с.

ON THE PROBLEM OF READER INTERESTS

Abstract: This article examines the reader's interests as a pedagogical concept. Various points of view on its content are presented. The importance of the concept in the context of modern primary education and in the formation of the personality of students is emphasized.

Keywords: interest, reader's interests, interest in the book, primary school.

Bondarenko Y. Y.

Scientific adviser: Prikhodchenko, E. I., doctor of pedagogical Sciences. Ph. D., Professor

«Donetsk National University»

E-mail: 01julia09@mail.ru

УДК 373.24

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бучминская Ю.А.

**Научный руководитель: Савченко М. В., к. пед. н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация. В статье предоставлен анализ теоретических источников по проблеме речевого развития детей дошкольного возраста. Отмечается, что важным и эффективным средством речевого развития детей

является их игровая деятельность. К таковым автор относит дидактические, спортивные, режиссерские и сюжетно-ролевые игры. Особое внимание уделяется сюжетно-ролевой игре, в которой одновременно совершенствуются все стороны речевой активности ребенка: формирование грамматического строя речи, развитие словаря, развитие связной речи, развитие фонематического слуха, воспитание звуковой культуры речи.

Ключевые слова: речевое развитие, дошкольный возраст, средства речевого развития, игровая деятельность.

Современная действительность предъявляет высокие требования к темпу и уровню жизни, что, безусловно, требует от личности современного человека значительной мобильности, высоких познавательных способностей и умения учиться на протяжении всей жизни, высокого уровня развития речи и способности к установлению коммуникации с окружающими. От уровня развития речи на этапе дошкольного детства зависит не только умение правильно и красиво говорить, данный процесс взаимосвязан с основными психическими процессами, поэтому оказывает влияние на формирование личности в целом. В связи с этим, проблема развития речи относится к числу важнейших педагогических задач дошкольной педагогики.

Овладение родным языком – важнейшее условие для социализации, психического и личностного развития ребенка. Но речь лишь тогда становится полноценным средством общения, когда сформированы или скорректированы все ее структурные компоненты. Благодаря постепенному освоению родного языка у ребенка формируются межличностные отношения, становятся глубже эмоциональные проявления, успешнее развиваются положительные качества личности, он учится «думать» и высказывать свои мысли.

Проблемам развития речи были посвящены работы выдающихся педагогов (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Е.А. Флериной, Ф. Фребель и др.). Среди них особое место занимает К.Д. Ушинский – основоположник методики первоначального обучения детей родному языку. Педагог доказал необходимость подготовительного обучения до школы, накопления у детей знаний о предметах, их окружающих, совершенствования сенсорной культуры, развития речи на основе развития знаний и мышления. Он обратил внимание на психологические особенности детей дошкольного возраста, указав на образную природу детского мышления, на необходимость наглядности в работе с ними [1].

Идеи К.Д. Ушинского нашли свое отражение в работах Е.Н. Водовозовой, А.С. Симонович, Е.И. Тихеевой и др.

Е.И. Тихеева создала свою систему развития речи детей дошкольного возраста в условиях общественного дошкольного воспитания. Ею были определены основные задачи работы по развитию речи детей в детском саду: развитие речевого аппарата у детей, его гибкости, четкости произношения звуков, развитие речевого слуха; накопление содержания речи; работа над формой речи, ее структурой. Наиболее полно Е.И. Тихеевой были разработаны и представлены виды детского рассказывания: рассказы по заглавиям, по началу рассказа, по картинкам, из опыта и др. [2].

Е.А. Флериной принадлежит заслуга разработки общих основ эстетического воспитания дошкольников. Она обращала внимание на «правильное смысловое употребление слов и пополнение словаря, развитие структуры речи», «чистое произношение», на использование художественной литературы как метода речевого развития. Основными видами речевой работы с детьми назывались разговор, беседа, рассказывание и художественное чтение. В более поздних трудах автор писала об игре и других средствах развития речи [3].

Знатоки детской речи Ф.А. Сохин доказал, что речевое развитие ребенка – это сложный многоаспектный процесс, включающий различные стороны овладения речью: нейропсихологическую, психологическую, педагогическую, лингвистическую и другие. Он отмечал, что этот процесс зависит от поставленных целей и планируемых результатов [4].

Среди современных авторов, изучавших вопросы развития речи у детей можно отметить: А.Г. Арушанову, А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, В.В. Гербову, А.И. Максакову, Н.В. Нищеву, Е.М. Струнину, О.С. Ушакову. В их работах подчеркивалось, что ребенок дошкольного возраста достигает такого уровня освоения языка, когда он становится не только полноценным средством общения и познания, но и предметом сознательного изучения.

Дошкольное детство – это период активного развития личности, когда открывается мир взрослых и их ролей, различных видов деятельности, взаимоотношений между людьми. Стремление ребенка освоить данные роли становятся мотивом к их «проигрыванию» в игровой деятельности. Именно игра, как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, становится инструментом и одновременно платформой для освоения окружающей действительности. Кроме того, в игре формируются важные для дальнейшей жизни личностные качества и необходимые навыки: умение устанавливать контакт с окружающими, быть партнером по общению, общаться дружелюбно, взаимодействовать в коллективе, действовать активно и творчески, не боясь высказать свое мнение, контролировать свое поведение и свои высказывания.

Игра – это особая деятельность, расцветающая в детские годы и сопровождающая человека на протяжении его жизни.

С развитием игровых умений и усложнением игровых замыслов ребенок начинает вступать в более длительное общение. Сама игра требует этого и способствует этому. Глубже проникая в жизнь взрослых, ребенок замечает, что жизнь протекает во взаимодействии с окружающими людьми, в обществе. Мама разговаривает с папой, накрывает на стол, доктор лечит больных, продавец обслуживает покупателей и т.д. Стремление воспроизводить взаимоотношения взрослых в игре приводит к тому, что у ребенка возникает потребность в партнерах, которые бы играли вместе с ним. Отсюда необходимость договариваться с окружающими, организовать совместную игру, включающую несколько ролей[5].

Развитие дошкольника в игре происходит за счет разнообразной направленности ее содержания. Есть игры, которые прямо нацелены на эстетическое (музыкальные), физическое (подвижные), умственное (сюжетные или дидактические), нравственное воспитание (игры-драматизации, сюжетно-ролевые, подвижные и др.).

Все игры можно объединить в две группы, отличающиеся степенью участия взрослого и формами детской активности.

Первая группа – игры, в подготовке и проведении которых взрослые принимают косвенное участие. Активность детей имеет творческий, инициативный характер – они могут самостоятельно поставить цель, развить замысел и найти способы решения игровых задач. В самостоятельной игре создаются такие условия, чтобы дети могли проявить инициативу, свидетельствующую об определенном уровне развития интеллекта. К этой группе можно отнести познавательные и сюжетные игры. Они особенно значимы из-за своей развивающей функции.

Вторая группа – это обучающие игры, в которых взрослый, объясняя ребенку правила игры или строение игрушки, дает фиксированную программу действий для достижения определенного результата. В таких играх чаще всего решаются конкретные задачи обучения и воспитания; они направлены на усвоение определенного материала и правил, которым необходимо следовать играющим. Обучающие игры также важны для нравственно-эстетического воспитания дошкольников[6].

Итак, от сформированности игровой деятельности зависит создание необходимых психологических условий и благоприятной почвы для всестороннего развития дошкольников. Всестороннее воспитание детей с учетом их возрастных особенностей требует систематизации игр, которые используются в практике, установления связей между различными формами самостоятельной игровой и не игровой деятельности,

которая протекает в игровой форме. Как известно, любая деятельность определяется ее мотивом, то есть, тем, на что эта деятельность направлена. Игра - это деятельность, мотив которой лежит в ней самой. То есть, ребенок играет потому, что ему хочется играть, а чтобы получить какой-то конкретный результат, как например, в трудовой, бытовой и других видах деятельности.

Между речью и игрой существует двусторонняя связь. С одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой – сама игра развивается под влиянием развития речи. В связи с этим, одним из эффективных средств речевого развития детей дошкольного возраста становится игровая деятельность. Ребенок словом обозначает свои действия, и этим самым осмысливает их; словом он пользуется, чтобы дополнить действия, выразить свои мысли и чувства. Чем лучше развита речь ребенка, тем большие возможности создаются для развития мыслительной деятельности.

Цель статьи – на основе теоретического анализа работ педагогов и психологов выделить виды игр, способствующие речевому развитию детей дошкольного возраста.

Проигрывая жизненные ситуации, дети учатся идти на компромисс, избегать конфликтных ситуаций, поддерживать дружескую атмосферу. В сюжетно-ролевой игре успешно развиваются личность ребенка, его интеллект, воля, воображение и общительность, но, самое главное, сюжетно-ролевая игра способствует развитию как монологической, так и диалогической речи ребенка. Кроме того, игра является надежным диагностическим средством психического развития детей.

Сюжетно-ролевая игра, как наиболее естественный вид деятельности ребенка, помогает ему проникнуть в суть доступных явлений, удовлетворить детскую любознательность, вовлечь ребенка в активное освоение окружающего мира, помочь ему овладеть способами познания связей между предметами и явлениями. Постоянно находясь в игровой среде, дети, общаясь друг с другом, совместно решают поставленные речевые задачи, обучаются коммуникативным навыкам, умению строить отношения с участниками игры, создавать вокруг себя комфортное пространство. Наиболее эффективным видом игровой деятельности в этом смысле является сюжетно-ролевая игра, в которой самым естественным способом раскрываются творческие способности личности, развивается мышление ребенка, расширяется его словарный запас, что способствует активному формированию речи дошкольника.

Довольно эффективным средством формирования речи у дошкольников являются дидактические игры (В.В. Гербова, Т.П. Бессонова, Л.А. Венгер, Л.И. Королева, В.А. Недоспасова и др.). Они имеют большое познавательное значение, так как расширяют кругозор детей, учат выделять свойства предметов, находить в них сходства и различия и т. д. Любая дидактическая игра развивает речь, внимание, память, наблюдательность, сообразительность.

Существуют дидактические игры, направленные на развитие фонематического слуха, тренировку в звукоподражании и т. д. («Узнай, кто говорит», «Скажи, что звучит», «Что в мешочке», «Угадай, что я делаю», «Как кричит кукушка», «Как звенит колокольчик», «Кто как кричит»...).

При работе с детьми дошкольного возраста необходимо сформировать навыки связной речи, научить правильно образовывать множественное число существительных, притяжательные и относительные прилагательные, трудные формы повелительного наклонения глаголов, новые формы слова; правильно согласовывать существительные с числительными, прилагательными, местоимениями и слова в предложениях с использованием предлогов; грамматически правильно строить предложения (простые, сложноподчиненные и сложносочиненные).

Продолжая работу над словом, называя и выделяя свойства, признаки предмета, называя действия, которые тот или иной предмет может совершать, педагог стимулирует формирование и употребление глаголов, прилагательных, наречий. Слова, полученные

на одном материале, можно автоматически переносить на другой материал (если мячик зеленый, то какие еще предметы бывают зелеными; если кошка бежит, то кто еще умеет бегать). При таком переносе формируются словосочетания и короткие предложения.

Игры «Холодно - жарко», «Слушай команду», «Когда это бывает?», «Что слева/справа?», «Куда пойдешь?», «Найди игрушку», «Найди флажок» помогают детям понимать и правильно использовать в речи наречия. В подобных играх закрепляется правильное употребление наречий и местоимений, понятия о расположении частей тела (правая рука, левая рука и т.д.), формируются и закрепляются в слове пространственно-временные отношения. Отработка этих понятий в дальнейшем уменьшает количество лексико-семантических и структурных ошибок в предложении.

При работе над предложением, основной акцент делается на составление предложений и определение количества слов. Предложение составляется с опорой на картинку. Такая работа должна быть осознанной для ребенка, а игровая форма помогает варьировать ситуацию и задания при сохранении одного и того же речевого действия[7].

Т.А. Ткаченко обращает внимание на необходимости подкреплять дидактические игры индивидуальным наглядным материалом, что помогает обеспечить познавательную и речевую активность ребенка; контроль за уровнем сформированности навыков и усвоением знаний; более экономно использовать учебное время.

Автор подчеркивает, что подбор лексического материала для занятия в фонетическом плане должен быть свободным, то есть может содержать еще не скорректированные в произношении детей звуки.

При условии правильной работы игра пробуждает у детей «усилие мысли», легко и свободно стимулирует их к познанию мира. Дидактическая игра является действенным средством совершенствования таких значимых для будущей учебной деятельности функций и процессов, как пространственная ориентация, восприятие, внимание, память, речь, зрительно-моторные координации, мыслительные операции и др.[8].

Важное значение в речевом развитии ребенка дошкольного возраста занимает режиссерская игра. Это особый вид индивидуальной игры, который строится ребенком в двух планах: за себя как режиссера и за игрушку, наделенную определенной ролью. Ребенок придумывает сюжет, который разыгрывает с помощью кукол или других предметов, действуя и говоря за них. Режиссерская игра способствует развитию речи, мышления, воображения. В режиссерской игре при одновременном выполнении разных ролей, от ребенка требуется умение регулировать поведение, обдумывать действия и слова, сдерживать свои движения. В режиссерских играх ребенок использует речевые выразительные средства для создания образа каждого персонажа: меняются интонация, громкость, темп, ритм высказываний, логические ударения, эмоциональная окрашенность.

Согласно определению, данному С.Л. Новоселовой, детская игра выступает практическим размышлением ребенка об окружающей действительности, прообразом теоретической мысли взрослого [9].

В исследовании Т.И. Пуховой отмечалось, что степень использования прямой речи в игре старших дошкольников является показателем коммуникативной компетенции ребенка. Дети, наиболее активно использующие прямую речь в режиссерской игре, характеризовались как общительные, т. е. собственную активную позицию в сфере общения они переносили и на своих игровых персонажей. Соответственно «замкнутый» ребенок будет в определенной степени проецировать на своих персонажей собственные коммуникативные особенности [10].

Взаимосвязь между уровнем сформированности речевых компонентов и физическим развитием привлекала внимание ученых: Е.А. Аркина, Е.Ф. Архипову, Н.А. Берштейна, М.М. Кольцова и др. По мнению педагогов движения тесно связаны с памятью, языком, обучением и эмоциями. Физические движения стимулируют мозг,

следовательно, спортивную игру можно и нужно приспособить к интересам развития языка ребенка.

Спортивная игра воспитывает у детей: самостоятельность, инициативу, выдержку, решительность, чувство товарищества; развитие фразовой речи, автоматизацию звуков в тексте, развитие темпа и ритма речи.

Спортивная игра помогает в решении одной из основных задач – вызывает у детей желание говорить, подталкивает их к речевым контактам, к побуждению у детей подражательной речевой деятельности, расширению объема понимания речи и словарного запаса. Чтобы овладеть правильным произношением звука, ребенок должен часто повторять его в словах и фразовой речи. Этому требованию отвечают подвижные игры, в которые включен литературный текст, стих, предписывающий те или иные действия. Дети с большим удовольствием в них, т. к. текст игры связывает движения детей одним ритмом, координирует их, поднимает настроение, развивает речь, доставляет радость.

Таким образом, игра является одним из наиболее эффективных средств развития речи у детей старшего дошкольного возраста. Благодаря использованию игр дети получают возможность научиться, верно строить лексические конструкции, понимать содержание речи окружающих людей.

Выводы.

Проведенный теоретический анализ позволил сделать ряд выводов. К ним относятся следующие положения:

1. В старшем дошкольном возрасте происходит активное формирование речи ребенка и закладываются основы его перехода к новой деятельности – учению. От степени продуктивности этой деятельности зависит дальнейшее развитие его как школьника. Старший дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонематической, лексической, грамматической. Ребенок 6 лет достигает такого уровня освоения языка, когда он становится не только полноценным средством общения и познания, но и предметом сознательного изучения.

2. Игровая деятельность служит основой развивающей деятельностью дошкольников. В ходе игры дети познают себя и окружающий мир, учатся согласованно взаимодействовать со сверстниками, но и моделируют ролевой диалог с партнером или игрушкой. Дети широко и творчески используют актуализированные игровые роли, выполняют условные действия с игрушками и предметами-заместителями.

3. Различные виды игр (спортивные, дидактические, режиссерские, сюжетно-ролевые) способствуют развитию разных сторон коммуникативно-речевой деятельности детей дошкольного возраста. Особое внимание в этом плане имеет сюжетно-ролевая игра, в которой дошкольник закрепляет навыки связной и грамматически верной речи, расширяет свой словарный запас на основе взаимодействия с партнерами по игре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушинский, К.Д. Наука и искусство воспитания /К.Д. Ушинский; сост. С.Ф. Егоров.– М., 1994. – 512 с.
2. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 2001.–216 с.
3. Флерина, Е.А. Разговорная речь в детском саду: хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Е. А. Флерина. – М: Академия, 2009. – 210 с.
4. Сохин, Ф.А. О формировании языковых обобщений в процессе речевого развития / Ф.А. Сохин // Вопросы психологии. – 1959. – № 5. – С. 112-121.
5. Гаспарова, Е.М. Дошкольное воспитание /Е.М. Гаспарова. - М.: Наука, 2010. – 113 с.
6. Михайленко, Н.Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры / Н.Я. Михайленко. – М.: Наука, 2012. – 123 с.

7. Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников / под ред. А.М. Шахнаровича. – М., 2013 – 128 с.
8. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит.[Текст] / Т.А. Ткаченко.–СПб., 2007.
9. Новосёлова С.Л., Реуцкая Н.А. Игры, игрушки и игровое оборудование для дошкольных образовательных учреждений. Аннотированный перечень / С.Л. Новосёлова, Н.А. Реуцкая. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1997. - 64 с.
10. Пухова, Т.И. Шесть кукол. Психологический анализ режиссерской игры в «семью» у дошкольников / Т.И. Пухова – М: Принтер, 2000 – 180 с.

FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN GAME ACTIVITY

Annotation. The article provides an analysis of theoretical sources on the problem of speech development of preschool children. It is noted that an important and effective means of speech development of children is their play activity. These include didactic, sports, directing, and story-role-playing games. Special attention is paid to the story-role-playing game, in which all aspects of the child's speech activity are simultaneously improved: the formation of the grammatical structure of speech, the development of vocabulary, the development of coherent speech, the development of phonemic hearing, the education of the sound culture of speech.

Keywords: speech development, preschool age, means of speech development, game activity.

Buchminskaya Y. A.

Scientific supervisor: Savchenko M. V. candidate of pedagogical sciences, associate professor
Donetsk National University

E-mail: yuliyaspa@yandex.ua

УДК 796.011

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗов ФИЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФИЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

Велицкая В.Р.

*Научный руководитель: Доценко Ю. А. ст. преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье «Особенности профессионального образования студентов вузов физкультурного профиля в современных реалиях» автором затрагивается вопрос важности профессионального образования студентов вузов физкультурного профиля. Автором идет переосмысление и осознание значимости физической культуры в обществе. Поэтому, важно учитывать особенности подготовки студентов ВУЗов физкультурного профиля, так как от них зависит качество знаний специалиста.

Ключевые слова: студенты; физкультурное образование; современные реалии; физическая культура

Актуальность: рассматриваемого вопроса, заключается в динамичном развитии тенденций общества, которые обуславливают рост требований работодателя к качеству подготовки специалистов.

Состоятельность абсолювента ВУЗа на рынке труда зависит не только от объема полученных знаний по профилирующим предметам, но и от личностно-волевых качеств, таких как профессиональная мобильность, творческий потенциал, способность к планированию своей деятельности, стремление к самообразованию.

Как следствие, возникает острая потребность в переосмыслении конечной цели профессионального образования, совершенствовании организации учебного процесса. Приоритетом становится организация процесса обучения, основанная на принципах, обеспечивающих не только формирование базы фундаментальных знаний и навыков, но

и способствующих всестороннему развитию личности, ее созидательной индивидуальности [1].

«Физическая культура» – это специфический вид сознательной социально-обусловленной двигательной деятельности человека, отличающейся направленностью на физическое развитие, сохранение и укрепление здоровья, развитие двигательных способностей и психических свойств личности, овладение знаниями и способами ее организациях.

Поэтому, столь велико значение профессионального образования по профилю «Физическая культура». Специалисты физкультурного профиля занимаются популяризацией физической культуры в массы, посредством физического воспитания всех слоев населения. Физическое воспитание играет важную роль в активном, целенаправленном формировании и коррекции физических, психических, психофизических и других социокультурных качеств и способностей, а также влияет на модель поведения детей, подростков, молодежи в обществе [2].

Цель работы: изучение особенностей профессионального образования студентов ВУЗов физкультурного профиля, в современных реалиях.

Результаты исследования: показывают, что сложившаяся в нашем обществе система профессионального физкультурного образования – в большой степени заслуга «советской модели» образования. Во многих странах мира подобный профиль образования отсутствует [3].

Однако «советская» система физического воспитания, которая досталась нам в «наследство», была ориентирована главным образом на подготовку к труду и обороне, развитие физических качеств, усвоение умений и навыков [4]. В толком словаре 1993 года, термин «Физическое воспитание» был истолкован следующим образом: «физическое воспитание – педагогический процесс, направленный на формирование двигательных навыков и развитие специфических способностей (скоростных, силовых, координационных, выносливости)».

Современное физическое воспитание как педагогический процесс немыслимы без знаний и учета физиологических, психических, социальных, генетических особенностей, составляющих их естественнонаучную основу [5].

Физическое воспитание прочно вошло в современную систему образования. Востребованность специалистов по физической культуре очень высока.

Соответственно, профессиональное образование студентов ВУЗов физкультурного профиля осуществляется с учетом востребованности на рынке труда, а также методологическими и практическими блоками дисциплин.

Учитывая современные реалии, развития научно-технического прогресса, цифровизации образования, а также материально-техническое обеспечение образовательного процесса, можно сказать, что имеющееся методологическое обеспечение (учебные планы, рабочие программы дисциплин, учебно-методические комплексы) не учитывают направлений развития современного общества: иные интересы молодого поколения, необходимости адаптации к факторам внешней среды, роль психологии в работе по преодолению и профилактике стрессовых ситуаций, трудных или кризисных периодов человека [6]. Для эффективного решения этой стратегической задачи, прежде всего, необходимы полноценная теория и методология современного физического воспитания, в которой дается научно обоснованный анализ этой педагогической деятельности, ее содержания, основных направлений, структуры, целей, задач, методов, места в общей системе воспитания детей и молодежи и т.п. [2].

В настоящее время, в физкультурном образовании были обозначены следующие противоречия:

1) развитие высшей профессиональной школы не совпадает с социальной отдачей выпускников;

2) существующие потребности общества в специалистах новой формации не удовлетворяются из-за отсутствия подготовки кадров нужной квалификации;

3) необходимость личностно-ориентированного, деятельностного подхода, гуманизацией и гуманитаризацией современной профессиональной деятельности специалистов физкультурного профиля затрудняется в связи со снижением уровня общекультурного, нравственного, духовного в обществе.

Особенности и специфика развития отрасли профессионального образования студентов ВУЗов физкультурного профиля, характер изменений в ней, на прямую зависит от воздействия социально-экономических факторов. Они являются той платформой, которая необходима для построения соответствующей современным реалиям модели образовательной практики, уточнения перспектив совершенствования [7].

Исходя из изученного материала, можно говорить об отсутствии соответствующей социально-экономической опоры в современных реалиях. Не все ВУЗы, на должном уровне, могут обеспечить процесс профессионального образования студентов соответствующей материально-технической и спортивной базами. Это является существенным препятствием в профессиональной подготовке специалистов, данной сферы. Потому как, тактическая, техническая, методологическая подготовка является крайне важной. Обучение будущих специалистов не представляется возможным без практической составляющей [6].

Модернизация высшего профессионального образования в современных реалиях осуществляется, в основном, за счет: разработки инновационных подходов таких как: «гуманизация», «интеллектуализация», «игровая рационализация» в работе вуза и внедрения в учебный процесс современных образовательных технологий [3]. Хорошую возможность испробовать новые, ранее не востребованные, компьютерные технологии позволила пандемия 2020 года. В связи, с которой, учебные заведения были вынуждены, в кратчайшие сроки, настроить дистанционную связь для сохранения учебного процесса.

Профессиональное обучение в условиях пандемии реализуется путем перехода на дистанционно обучении, посредством компьютерных технологий. Внедрение системы дистанционного образования изначально предполагает создание для студентов и преподавателей комфортных условий преподавания и обучения за счет рационального использования своего времени. Однако самостоятельное выполнение качественной работы на данном этапе технологий оказалось затруднительным.

В процессе работы определились наиболее значимые проблемы. Во-первых, отсутствие должного материально-технического обеспечения. Во-вторых, нехватка умений четко ориентироваться в возможностях интернет платформ, уметь грамотно взаимодействовать с программами. И главное, изучение любой практической дисциплины, требует непосредственного педагогического взаимодействия преподавателя не только с одним студентом, но и с группой в целом, поскольку педагогические профессионально-значимые знания, умения и навыки, в том числе, и должный уровень подготовленности, невозможно сформировать дистанционно [8].

Выводы: Анализ специальной педагогической и научной литературы позволил изучить особенности профессионального образования студентов вузов физкультурного профиля в современных реалиях. Результаты исследований показали, что сфера высшего физкультурного образования располагает недостаточным методологическим и материально-техническим обеспечением в условиях современных реалий, развития научно-технического прогресса, и цифровизации образования. По этим причинам, наблюдается тенденция отставания образовательных программ от стремительно развивающихся потребностей общества. Отсюда, можно говорить о необходимости обновления учебных программ. Современный подход в обучении специалистов физкультурного профиля носит выборочный характер и осуществляется за счет

индивидуальных разработок на базе вузов. Пандемия 2020 года позволила оценить готовность системы образования к цифровизации. Было установлено, что на данном уровне материально-технического обеспечения внедрение высокотехнологичных программ является затруднительным. Для специалистов физкультурного профиля дистанционное обучение является малоэффективным, так как, отсутствует практическая составляющая.

Перспектива дальнейших исследований: заключается в следующем научном анализе педагогической деятельности, направленной на получение профессионально важных знаний, умений и навыков студентов ВУЗов физкультурного профиля, а также, в попытках разработать современные подходы к обучению студенческой молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гетманова А.Д. Логика: учеб для вузов / А.Д. Гетманова. – 17-е изд., стер. – М.: Омега-Л, 2012. – 415 с.
2. Теория и методология современного физического воспитания: состояние разработки и авторская концепция: монография / В.И. Столяров. – К., изд-во «Олимп. лит.», 2015. – С. 9-31.
3. Чистяков В.А Научно-методическое обеспечение системы дистанционного обучения /Чистяков В.А., Филиппов С.С., Князева Н.П./ Теория и практика физической культуры. № 10., 2006. С. 49-50.
4. Апиш Ф.Н. Технологии личностно-ориентированного обучения и мотивация учения / Ф.Н. Апиш, Н.В. Надеина. - Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. С. - 46 с.
5. Голощапов Б.Р. История физической культуры и спорта: уч. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Б.Р. Голощапов. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 312 с.
6. Серебровская О.В. Новый взгляд на подготовку тренера в системе высшего профессионального образования / Н.Е. Серебровская, О.В. Суворова, Н.И. Дунаева - Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8 – №2 – С 45-52.
7. Корневский С.А. Подготовка кадров в области физической культуры и спорта в новых социально-экономических условиях // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 8. – С. – 5-12.
8. Савельева О.Ю. Из опыта подготовки бакалавров физической культуры по дисциплине «Теория и методика плавания» в СДО MOODLE МГПУ / О.Ю. Савельева // Инновационные технологии в спорте и физ. воспитании подрастающего поколения : материалы VII межрегион. науч.-практ. конф. Пед. ин-та физ. культуры и спорта Московского гос. пед. ун-та. – М., 2017. – С. 503-505.

VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS OF THE SPORTS PROFILE IN THE MODERN WORLD

Annotation. In the article «Peculiarities of vocational education of students of higher educational institutions of physical culture in modern realities» the author touches upon the importance of vocational education of students of higher educational institutions of physical culture. The importance of physical culture in society is rethought and understood by the author. Therefore, it is important to take into account the peculiarities of training students of higher educational institutions of a physical culture profile, since the quality of a specialist's knowledge depends on them.

Keywords: students; physical education; modern realities; Physical Culture.

Vetlitskaya V. R.

Scientific supervisor: Docenko Yu. A. Candidate of Sciences in Physics.

Donetsk National University

E-mail: vasilina017@gmail.com

СОЗДАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФОНА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Войтович Е.Е.

*Научный руководитель: Уманец С.Ф. к. пед. наук, ст.преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной статье рассматриваются факторы, повышающие эмоциональность урока и вызывающие радость у младших школьников, особенности создания положительного эмоционального фона. Представлены правила и методы создания положительного эмоционального фона для учащихся начальной школы.

Ключевые слова: положительный эмоциональный фон, младшие школьники, эмоциональное воздействие, положительные эмоции, доброжелательная обстановка.

Создание положительного эмоционального фона - одна из самых важных и сложных задач в работе учителя начальных классов. Положительный эмоциональный фон выступает как своеобразное условие, обеспечивающие развитие личности: в его контексте ребенок либо раскрывает себя, проявляет свои таланты, активно взаимодействует с учителем и одноклассниками, либо, наоборот, становится пассивным, замкнутым, отстраненным.

Выделяют ряд правил, которые помогут создать положительный эмоциональный фон для учащихся в начальной школе:

1. Принимайте ребенка таким какой он есть.
2. Не задавайте детям вопросов, на которые знаете ответы (или думаете, что знаете). Ищите истину вместе с ними. Почувствуйте радость совместного творчества и открытий.
3. Не делайте ничего просто так. Если вы с детьми, вы всегда будете учителем. Любая ситуация для вас педагогическая. Вы должны уметь создать ее самостоятельно или использовать возникшую ситуацию для решения образовательных задач.
4. Всегда давайте ученику время. Не торопите. Умейте ждать.
5. Не внушайте негатив. Такое общение с ребенком может привести к страхам, неуспеваемости, плохому поведению, болезни и другим проблемам.
6. Внушайте позитив. Каждый день (урок) нужно начинать с радости, а заканчивать миром.
7. Будьте уверены в себе. Неуверенность - разрушительна.
8. Пример ставить под сомнение. Положительный пример может так воспитать, что потом не излечишь всю жизнь.
10. Уважайте тайну. Будьте осторожны с прямыми вопросами по темам: самочувствия, самооценка, отношение со сверстниками.
11. Учитывайте физическое и эмоциональное состояния.
12. Не скупитесь на словах одобрения, улыбки, поощрениях.
13. Никогда не повторяйте ученику: «У нас нет времени обсуждать твою идею».
14. Воздержитесь от лишних замечаний.

Эмоциональное воздействие, как известно, является одним из самых сильных и верных способов пробудить интерес у младших школьников. Красота, образность, эмоциональное напряжение изучаемого в умелой подаче учителя передаются учащимся, заражают их. Искренняя преданность учителя предмету оказывает на учащихся непреодолимое влияние. При этом, создание положительного эмоционального фона в процессе обучения – это не дополнение к уроку, а необходимое условие для получения знаний, так как младшие школьники лучше запоминают эмоционально представленные факты, что, конечно же, способствует более интенсивному процессу развития ребенка.

Однако радость на уроке – это не только веселье, но и радость обучения. К.Д. Ушинский писал, что на уроке «должен царить серьезный тон, допускающий шутку, но не превращающий весь урок в шутку...». Для младших школьников урок становится радостным, когда они видят улыбку на лице учителя, его шутку, когда видят результаты своей работы.

Неопытный и молодой учитель боится шутить на уроке, так как боится, что после шутки младшие школьники не смогут настроиться на серьезную работу. Поэтому держит детей в строгости, а иногда и в страхе. Однако это не прививает младшим школьникам любви к урокам. Опытный учитель достигает большего, не будучи строгим, потому что знает, что легче создать серьезный на уроке при положительном настрое учащихся, вызванным радостью.

Чтобы у младшего школьника сформировалось положительное отношение к урокам, необходимо, чтобы у него постоянно возникали радостные переживания. Сам урок содержит много потенциальных возможностей для этого.

Существует ряд других факторов, повышающих эмоциональность урока и вызывающих радость у младших школьников:

1. *Обстановка урока и поведение учителя:* существенно влияют на его эмоциональность. Эстетика класса, эстетика поведения, принятого на уроке, сам учитель, светящийся от радости и заражающий ею учащихся, – все это имеет большое значение.

Собранность учителя, краткость и ясность, бодрость тона его речи (не переходящей в крик) настраивают учащихся на мажорный и деловой лад. При этом не все эмоции учителя полезны для урока. Чрезмерное возбуждение учителя, его суетливость, шум приведут к повышению неорганизованной активности учащихся. Не нужно на уроке сыпать бесконечными шутками, смеяться и развлекать детей, но необходимо, чтобы строгость смешивалась с улыбками, огорчения стирались всеобщей радостью успеха.

2. *Использовать игровой метод.* Игра в силу присущих им психологических характеристик вызывает у младших школьников сильную эмоциональную реакцию.

Однако часто эмоции настолько сильны, что учебные задания невозможно выполнить. Дети теряют контроль над своим поведением, шумят, не слушают учителя. Сильные эмоциональные переживания долго затухают после окончания игры, не позволяют сосредоточиться на новом задании, которое дает учитель. Следовательно, использование игрового метода требует определенной формы, места и меры на уроке.

Игра – привычная форма деятельности для младших школьников, ведь до школы они занимались только этим видом деятельности. Для ребенка игра – это не только развлечение, это способ познакомиться с миром взрослых, способ выполнения определенных социальных ролей в воображаемой ситуации, средство развития его психических и физических качеств и способностей, средство формирования коммуникативных умений. Л.С. Выготский писал, что игра – это средство развития ребенка, это школа воли (поскольку существуют правила игры, ограничивающие волюнтаризм ребенка), это не только подражательная деятельность, но и творческая, так как развивает воображение и абстрактное мышление. Следовательно, использование игрового метода на уроках имеет большое дидактическое значение [1].

В младших классах дает хороший эффект использование сюжетных уроков. Учитель создает сюжет, используя материал программы. Успешное проведение таких уроков связано с искусством перевоплощения учителя, который играет ту или иную роль. Сам учитель должен стать участником игры, сам должен поверить в реальность создаваемых им образов. Примитивная привязка сюжета к реально выполняемым действиям не дает никакого эффекта.

3. *Разнообразные средства и методы, используемые учителем на уроке.* П.Ф. Лесгафт подчеркивал, что «любая однообразная деятельность утомляет, угнетает

молодого человека и убивает в нем всякую самостоятельность». На сегодняшний день установлено, что однообразная деятельность приводит к развитию неблагоприятных психических состояний – монотипии психического пресыщения.

Первое характеризуется снижением психической активности, потерей интереса к деятельности и развитием скуки, ослаблением внимания. Второе, наоборот, характеризуется повышением психического возбуждения, раздражительности, гнева, появлением отвращения к деятельности. Поэтому учителю необходимо разнообразить средства и методы для проведения урока – использовать фронтальный, групповой и круговой методы, использовать разнообразные и меняющиеся частично от урока к уроку задания для развития качеств, проводить занятия на свежем воздухе и т.д.

4. Музыкальное сопровождение на уроке. Хорошие результаты в повышении эмоциональности урока достигаются с помощью музыки. Еще древним грекам было известно, что разная эмоциональная реакция человека возникает на музыку разного характера. Это различие обуславливает необходимость подбора определенной музыки программы для стимулирования работоспособности.

Конечно, наибольшими возможностями обладает художественная литература. Другие учебные дисциплины не содержат такого эмоционального заряда, и преподаватель, который хочет взволновать детей, должен искать для этого особые пути. Художественная литература побуждает детей высказываться, активно участвовать на уроке, увеличивает напряжение их сил, положительно влияют на внимание. Это требует использования разнообразных и зачастую нетрадиционных видов и форм учебной работы, которые создают положительный эмоциональный фон на уроке и тем самым управляют вниманием младших школьников, увеличивают их работоспособность. Создание положительного эмоционального фона на уроке способствует пониманию детьми изучаемого учебного материала и помогает им избежать трудностей в обучении.

Излагая учебный материал можно опираться на поэтические образы. Использование фрагментов из художественных произведений разных народов не только обогащает учебный процесс (он становится интересным, наглядно-образным, впечатляющим), но и расширяет кругозор учащихся, дает им представление о культуре и самобытности людей разных национальностей, а значит, способствует развитию интернациональных чувств [2].

Для создания положительного эмоционального фона на уроках в начальной школе также используют **методы психотерапевтического воздействия:**

1. Вытеснение - метод, который используется с целью вызвать другое, более благоприятное состояние, заменив негативные переживания. Используется, когда необходимо устранить негативные проявления путем включения ребенка в деятельность.

2. Игнорирование- метод психотерапевтического воздействия, заключающийся в фиксации учителем неблагоприятного состояния ребенка, но внешне не осуществляется наблюдение за происходящим. Его используют с целью постепенного угасания накала состояния.

3. Концентрация на положительном - метод, направленный на устранение неблагоприятного состояния. Он основан на том, чтобы сосредоточить на позитиве самого ребенка и перенаправить его внимания на положительное в другом ребенке. Цель данного метода - научить ребенка саморегуляции, самоконтролю, установлению баланса между внешними влияниями, внутренним состоянием и формами поведения.

4. Подавление- метод, предусматривающий жесткое подавление и ограничение действий ребенка во избежание тех, которые могут причинить вред. Применение данного метода более целесообразно, когда негативные проявления поведения ребенка угрожают нанести вред его здоровью или, существует явная угроза жизни для других детей.

5. Положительное подкрепление – это воздействие, которое вызывает у ребенка удовлетворение тем, что произошло или сделано. Конечная цель данного метода – формирование отношения к социальным и культурным ценностям и закрепление психологических новообразований.

Способы положительного подкрепления: поощрение, психологическое поглаживание, положительная оценка, предоставление новых прав, возложение новых обязанностей, изменение формы обращения, признание симпатий, сувениры, подарки, символические знаки внимания и т.д.

Подкрепление может быть:

- а) мимическим (улыбка, добрый взгляд, любящее выражение лица);
- б) пластическим (дружеский жест, восторженный взмах рук, нежное поглаживание);
- в) словесным (доброе слово, комплимент);
- г) предметным (подарить цветы);
- д) действенным (протягивание руки, предложение чего-то).

Необходимо помнить, что потребность в любви не насыщаема. Нельзя слишком сильно любить ребенка. Он всегда будет чувствовать потребность в добром расположении, признании своих достоинств, нежности, внимании.

6. Ситуация успеха – субъективно воспринимаемые личностные достижения в любой деятельности в контексте развития индивидуальности, приносящие ей глубокое удовлетворение как ходом, содержанием, так и результатом деятельности. Ситуация успеха обеспечивается доброжелательностью группы или отдельного человека, с которым взаимодействует ребенок, скрытой инструкцией, отправляемой ребенку учителем, устранением страха перед конкретными действиями, авансированием в адрес ученика, повышением мотивации, а также реализация личной исключительности ребенка в определенной жизненной ситуации.

7. Шутка – очень эффективный способ воздействия, который снимает психологическое напряжение, подчеркивает доброжелательные взаимоотношения, приносит немного радости, затмевает унылое или агрессивное состояние, и, следовательно, освобождает активный разум и помогает решить ясно какой-то вопрос. Шутка активизирует, отвлекает, расслабляет.

Также выделяют три группы **методов педагогической поддержки здоровья** – методы, с помощью которых пробуждается чувство радости, положительный эмоциональный настрой, уверенность в себе:

1. Метод радостной перспективы – это радостные события, которые ждут человека и нужных ему людей в ближайшем будущем;

2. Метод «увлечения весельем» – юмор всегда помогает преодолеть трудности, оптимизм создает важный жизненный настрой;

3. Метод поощрения и похвалы – этот метод пробуждает в ребенке чувство радости от того, что было сделано, веру в себя и желание делать добиваться большего за счет одобрения (мимикой, взглядом, жестом, словом);

4. Метод самонаблюдения за своими эмоциями – метод, с помощью которого ребенок может понять, под воздействием чего возникает та или иная эмоция или чувство. Это необходимо для поддержания положительного эмоционального настроя в жизни.

Таким образом, создание положительного эмоционального фона для учащихся начальной школы способствует успешному проведению уроков, поддерживает интерес к изучаемым предметам, создаёт дружеские отношения между учителем и учащимися.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб, 2000.

2. Дэниэл Гоулман, Р. Бояцис, Энни Макки. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М: Альпина Бизнес Букс, 2005.
3. Букатов В., Ершова А. Словесные воздействия в работе учителя. / Педагогам о мастерстве общения с классом\ Библиотечка «Первого сентября» Классное руководство №1, 2007.
4. Щуркова Н. Новые технологии воспитательного процесса М.1994.
5. Щуркова Н. Краткий справочник по педагогической технологии. - М.1997.

CREATING A POSITIVE EMOTIONAL BACKGROUND FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Annotation. This article discusses the factors that increase the emotionality of the lesson and cause joy in younger students, especially the creation of a positive emotional background. Methods for creating a positive emotional background for primary school students are presented.

Keywords: positive emotional background, primary school children, emotional impact, positive emotions, friendly environment.

Voytovich E. E.

Scientific adviser: Umanets S. F. Ph. D., associate professor

Donetsk National University

E-mail: katusha.voytovich.00@mail.ru

УДК 37.091.212/.3

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Герасименко Л.А.

*Научный руководитель: Павлова Е.В., канд. педагог. н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация В статье раскрываются особенности использования интерактивных технологий как средств развития критического мышления у младших школьников. Отмечается, что именно такая технология как работа в малых группах создает детям благоприятные условия не только для развития и формирования у них критического мышления, но и для эффективного обучения в начальной школе.

Ключевые слова: критическое мышление; интерактивные технологии.

Вступление Развитие критического мышления у младших школьников на уроках в начальной школе - это сложный психолого-педагогический процесс. Актуальность данной проблемы не вызывает сомнения. Решение данной проблемы связывают с использованием таких педагогических технологий, в частности интерактивных технологий обучения, которые бы способствовали повышению уровня развития критического мышления у младших школьников. Именно интерактивные технологии обучения позволяют значительно улучшить качество образования подрастающего поколения в начальной школе[1].

Само слово «интерактив» позаимствовано из английского языка и происходит от слова «interact». «Inter» - «взаимный», «act» - действовать[2]. При этом интерактивность (от англ. interact - взаимодействовать) означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога.

В научных трудах ученых (В. В. Гузеева, М.Н. Гусловой, Ю.А. Толыпина) нашел своего раскрытия вопрос о содержательной сущности интерактивных технологий обучения. Они, по мнению авторов, представляют собой составную процессуальную часть дидактической системы, при которой:

- обучающиеся осваивают знания в тесном взаимодействии с другими участниками образовательного процесса;

- осуществляется их информационный обмен с окружающей информационной средой (экстративный, интраактивный и интерактивный);
- происходит самореализация каждого участника учебно-воспитательного процесса;
- у детей развиваются навыки коммуникабельности, самостоятельного поиска и оценки информации [3].

Структурные элементы критического мышления - глубина, гибкость, творческое воображение раскрыты зарубежными учеными Джени Л. Стил, С. Кертисом, Д. Халперном, Е.Ходосом [5].

Однако, несмотря на то, что интерактивные технологии сегодня эффективно используются на уроках в начальной школе, но уровень развития критического мышления у младших школьников остается низким. Это указывает на недостаточную нерешенность обозначенной проблемы.

Основная часть Опытнo-экспериментальная работа была направлена на использование интерактивных технологий обучения как средств развития критического мышления у младших школьников на уроках литературного чтения.

Так, во втором классе при изучении учащимися темы «Русская народная сказка «Гуси-лебеди» дети стремились анализировать, делать выводы, высказывать собственное мнение в процессе обсуждения вопросов, заданных учителем.

Примеры вопросов учителя начальных классов к младшим школьникам приведены нами ниже.

Вопросы учителя к детям: «Ребята, как вы думаете, почему с детьми из сказки «Гуси-лебеди» случилась неприятность?», «Какое правило вам нужно запомнить, когда вы дома без родителей?», «Запишите героев сказки. Расскажите, как вы к ним относитесь (устно)», «Девочка нарушила запрет родителей, поэтому и Гуси-лебеди унесли ее брата. Как вы думаете какой?». Также детям было предложено задание поставить однокласснику свой вопрос по тексту сказки.

Для развития критического мышления младших школьников мы в опытнo - экспериментальной работе использовали также такой вид интерактивных технологий обучения, как работу в малых группах. При планировании такой работы нами были выделены группы детей в зависимости от их успеваемости. Каждый участник группы был задействован в решении поставленных перед ним задач на уроке. Задания давались такие, чтобы каждая группа смогла бы продемонстрировать свои знания.

Так, на уроке литературного чтения при изучении стихотворения С. Есенина «Поет зима, аукает» детям были предложены следующие задания: «Найдите слова, которые помогут выяснить, к какому виду искусства подходит больше стихотворение (музыкальному или изобразительному); «Назови как можно больше признаков зимы»; «Записать с чем у тебя ассоциируется слово «зима». При этом все задания участники определенной группы выполняли сообща. При работе с малыми группами на уроке мы использовали такие методы, как мозговой штурм, незаконченные предложения, фишбоун, синквейн.

Метод мозгового штурма применялся нами для развития критического мышления младших школьников. Он основан на деятельностном и личностно - ориентированном подходах. Так, при изучении русской сказки «Каша из топора» детям были заданы такие проблемные вопросы: «Какая трудность возникла у старухи, когда она пыталась варить кашу?», «Объясните странность поведения старухи в сказке?».

Участникам групп были предложены такие варианты ответов: не умела готовить; не могла вспомнить, где у нее находится крупа для каши; была злая и жадная; героиня была очень ленивая; не умела принимать гостей, быласкупая и глупая. При этом все мнения детей фиксировались на листе бумаги, которые не критиковались другими участниками группы.

На этапе выбора ответа на проблемный вопрос дети стремились выбрать самый удачный вариант: старуха была ленивая, не гостеприимная, скупая. Далее мы вместе с детьми пришли к мнению, что в сказке высмеиваются плохие поступки героев и отрицательные их качества. Сказка также учит нас быть добрыми, приветливыми, гостеприимными.

Метод незаконченных предложений мы использовали на этапе рефлексии в учебно-познавательной деятельности младших школьников. Цель использования метода: развитие критического мышления у учащихся начальной школы.

На парты учащихся были положены листы с незаконченными предложениями. Мы предлагали детям продолжить фразы, после детального чтения и анализа теста рассказа В.Осеевой «Хорошее». Примеры незаконченных предложений приводятся нами ниже.

Пример незаконченных предложений: «В. Осеева написала свой рассказ для того, чтобы...», «Я хотел бы научиться...», «Мальчик хотел, но не смог...», допиши пословицу «Лучше хорошо поступить, чем...».

Метод синквейн применялся нами также как и другие методы, рассмотренные выше, на разных стадиях учебно-познавательной деятельности младших школьников на интерактивном уроке. Это эффективный метод, который позволяет детям синтезировать, преобразовывать идеи, ассоциации и информацию. Он основан на системно-деятельностном подходе и является одним из способов контроля знаний учащихся.

Так, после чтения рассказа Л. Толстого «Филиппок», учащиеся в разных группах составляли синквейны, которые выступали для них как итог о проделанной работе на уроке. Таким образом, мы проверили знание теста рассказа, осознанность прочитанного и отношение учащихся к рассказу. Нами был предложен вариант алгоритма написания синквейна по схеме: 1- первое слово является существительным, то есть оно будет темой синквейна; 2- следующие два слова являются прилагательными, характеризующими предложенное существительное; 3-третьей строчкой схемы являются три глагола, которые определяют не только действия самого предмета, но и действия, которые происходят с ним самим. В ней дети отвечают на следующие поставленные учителем вопросы: «Что делает предмет?», «Какой предмет оказывает влияние на окружающий мир?». 4- четвертая строчка предполагает написание предложения, в котором описывается чувство, вызванное предметом у автора синквейна. В пятой строчке ребята подводят итог по прочитанному тексту рассказа посредством использования только одного слова, либо слова-ассоциации по прочитанному тексту.

Учащиеся нами были соединены в группы. При этом они работали сообща, составляя один вариант ответа. При этом учитывалось и принималось мнение каждого участника группы. Наиболее удачный вариант представлялся для защиты перед классом. Ниже мы приводим составленные детьми синквейны из разных групп.

Так, первая группа составила такой вариант:

- 1.Филиппок
- 2.Маленький, любопытный
- 3.Рискует, преодолевает, учится
- 4.Мальчик идет к цели.
- 5.Целеустремленный.

Вторая группа предложила следующий вариант синквейна:

- 1.Мальчик
2. Храбрый, целеустремленный
3. Идет, добивается, учится
- 4.Филиппок стремится к знаниям.
5. Обучается

Отбирая значимую информацию из теста учащиеся устанавливали причинно-следственные связи. Они лучше запомнили именно то, что поняли из предложенного им текста.

Метод фишбоун применялся нами на уроках для глубокого и детального анализа предлагаемой информации, с целью изучения связи между разными частями текста.

Цель метода: стимулировать развитие критического мышления у младших школьников.

Он использовался нами на уроке обобщения и систематизации знаний.

Так, изучая тему по литературному чтению «Устное народное творчество. Проверим себя» предлагаю учащимся составить фишбоун. На парты для групп была положена схема в виде рыбного скелета. Правила составления фишбоуна были вывешены на доске: «Тема – понятия темы – суть понятий - обобщение.» Предложенная тема, которая является первым блоком в схеме – это голова скелета рыбы. На косточках скелета рыбы, которые находятся сверху, дети записывали основные понятия, раскрывающие тему. Внизу схемы-скелета рыбы учащиеся записывали суть понятий. Вследствие этого они сделали вывод, который записали в правой части схемы, то есть в хвосте рыбы.

Так, при изучении темы урока «Устное народное творчество» первая группа предложила следующие понятия по данной теме: загадка, потешка, песня, считалка, пословицы. Внизу схемы-скелета дети записали объяснение напротив каждого понятия: загадка - развивает смекалку; потешка- развлекает; песня- учит чтить традиции и обычаи; считалка- тренирует память; пословицы - учат мудрости. Вывод, к которому младшие школьники пришли в правой части схемы был следующий - «Это источники народной мудрости».

Вторая группа предложила свои ответы. На косточках скелета рыбы, которые находились сверху, дети записали такие понятия, как загадка, песня, пословицы и поговорки, сказки, басни. Внизу схемы-скелета они раскрыли содержание данных понятий: загадка – развивает мышление; песня поднимает настроение; пословицы и поговорки учат уму; сказки учат добру, взаимопомощи; басни учат доброте, отзывчивости. Вывод, к которому пришли дети из второй группы был аналогичен выводу первой группы - «Это источники народной мудрости».

Работа в классе двух групп, по нашему мнению, способствовала не только развитию у младших школьников критического мышления, но и формированию у них интеллектуальных, творческих способностей, коммуникабельности.

Выводы. Таким образом, используя интерактивные технологии обучения в качестве средства развития критического мышления у младших школьников, учитель расширяет свои возможности эффективного управления учебно-воспитательным процессом. В частности, он имеет возможность оптимально прогнозировать результаты обучения учащихся, а также обеспечивать технологическую последовательность в дальнейшей учебно-познавательной деятельности детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бутенко А.В. Критическое мышление: метод, теория, практика : Учеб.-метод. пособие : Учеб. пособие для преподавателей и студентов пед. вузов / А.В. Бутенко, Е.А. Ходос. - М. : МИРОС, 2002. – 173с.
2. Батышев С.Я., Новиков А.М. История профессионального образования в России/ С.Я. Батышев, А.М.Новиков, Е.Г. Осовский. - М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. - 672 с.
3. Гузеев В.В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий./В.В.Гузеев. – М.: Сентябрь, 2006. – 192 с.
4. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. /И.О. Загашев, С. И. Заир-Бек. - СПб: Издательство «Альянс «Дельта», 2009. - 284с.

5. Скурыгина, С. К. Взгляды зарубежных ученых на сущность критического мышления / С. К. Скурыгина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 7(111). — С. 708-710.

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Annotation. The article reveals the features of the use of interactive technologies as a means of developing critical thinking in primary school students. It is noted that such a technology as working in small groups creates favorable conditions for children not only for the development and formation of their critical thinking, but also for effective learning in primary school.

Keywords: critical thinking; interactive technologies.

Gerasimenko L.A.

Scientific supervisor: Pavlova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor State Educational Institution of Higher Professional Education " Donetsk National University»

E-mail: gerasimenko.lilia74@mail.

УДК 37.022

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Глазунова О. И.

*Научный руководитель: Матузова И.Г., к.п.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы процесса нравственно-экологического воспитания младших школьников, проанализировано содержание понятия «нравственно-экологическое воспитание», уточнены психолого-педагогические условия формирования нравственно-экологической воспитанности детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: нравственное воспитание, экологическое воспитание, духовные ценности, младший школьник, психолого-педагогические условия.

В системе образования Донецкой Народной Республики происходят изменения, связанные с модернизацией ее содержания и структуры. Эти изменения затрагивают все сферы педагогического процесса начального общего образования, в том числе и решение задач нравственно-экологического воспитания учащихся начальной школы. В основных направлениях государственной политики Донецкой Народной Республики определены некоторые механизмы решения данного вопроса, связанные с обеспечением направленности воспитания и обучения в общеобразовательных организациях на формирование экологически ответственного поведения и решением актуальных вопросов нравственно-экологического воспитания обучающихся.

Государственный образовательный стандарт начального общего образования Донецкой Народной Республики предполагает формирование у учащихся начальной школы основ экологической ответственности, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях.

Важнейшим условием реализации образовательной программы общего, и в том числе начального, образования школы является создание соответствующей психолого-педагогически качественной образовательной среды. Проблема создания образовательной среды, направленной на нравственно-экологическое воспитание

обучающихся, в общеобразовательной организации является не до конца решенной в теории и практике образовательных организаций и заслуживает пристального внимания.

Направления исследований в решении данной проблемы отражены в различных аспектах: методологические основы и условия реализации экологического воспитания раскрываются в трудах философов (Э. Гирусов, Н. Мамедов и др.), педагогов (Е. Дзятковская, С. Глазачев и др.), психологов (С. Дерябо, В. Ясвин и др.); концептуальные подходы к развитию системы экологического воспитания (С. Алексеев, А. Захлебный); вопросы преемственности и создания системы непрерывного экологического воспитания (И. Гайсин, С. Гильмиярова и др.); теоретическое обоснование и пути реализации содержания экологического воспитания в школе (С. Алексеев, А. Захлебный и др.); подходы к определению структуры процесса нравственно-экологического воспитания (С. Дерябо, Б. Лихачев, В. Ясвин и др.); теория и практика нравственно-экологического воспитания учащихся (В. Игнатова, Т. Кучер и др.); педагогические условия нравственно-экологического воспитания школьников (Г. Барышникова, Н. Ульянова и др.).

Анализ научной литературы по теме исследования позволил сделать вывод о том, что несмотря на существенные шаги психолого-педагогической науки в вопросах решения проблемы нравственно-экологического воспитания школьников, отдельные аспекты воспитательной деятельности общеобразовательной организации остались недостаточно разработанными. В частности, необходим поиск и обоснование организационных и психолого-педагогических условий образовательной среды школы, способствующих нравственно-экологическому воспитанию младших школьников.

Младший школьный возраст – оптимальный для процесса нравственно-экологического воспитания детей. Возрастные особенности младшего школьного возраста, такие как: новое отношение к получению новых знаний; осознание важности и возможности своего посильного участия в решении экологических проблем; повышение внутренней уверенности в своих умениях; личностное проявление и признание этого проявления сверстниками и взрослыми; возможность применения результатов обучения в решении практической, общественно значимой деятельности, являющейся средством вхождения в мир ценностей; появление новых форм обучения, в которых ребенок смог бы реализовать свою активность; деятельностный характер мышления; активизация стремления к неизвестному, рискованному испытанию себя; пробуждение активного взаимодействия, экспериментирования с миром социальных отношений, приводящее к исполнению своих нравственных обязанностей в области охраны окружающей среды, – дают реальную возможность для процесса нравственно-экологического воспитания младших школьников.

Основная идея нашего исследования заключается в том, что нравственно-экологическое воспитание младшего школьника в процессе изучения окружающего мира является личностным образованием, базирующимся на развитии когнитивной, эмоциональной и волевой сфер личности младшего школьника, и результатом нравственно-экологической воспитанности является активная реализация субъектной позиции младшего школьника в разноаспектных отношениях с окружающим миром.

Цель статьи – определить психолого-педагогические условия, обеспечивающие нравственно-экологическое воспитание учащихся младших классов.

Задачи статьи: уточнить понятие «нравственно-экологическая воспитанность» и уточнить психолого-педагогические условия, обеспечивающие нравственно-экологическое воспитание младших школьников.

Опираясь на научные основы концепции воспитания в школе в целом и учащихся младшего школьного возраста в частности, педагогическая наука стоит перед задачей целевого и ценностного обновления процесса нравственно-экологического воспитания, необходимостью конструирования новых моделей воздействия на сознание и

чувственную сферу школьников в соответствии с гуманистическими ценностями общества.

При конструировании концепции нравственно-экологического воспитания фундаментальное значение приобретает именно понимание понятия «воспитание», которое в научном дискурсе трактуется неоднозначно. В целом анализ наиболее современных и типовых определений понятия воспитания характеризуется тем, что от взглядов на этот процесс как на внешнее воздействие на ребенка педагогика последовательно переходит к пониманию его как двусторонний процесс. Это дает основание трактовать воспитание не как влияние учителя на школьника или коллектива детей на ученика с целью формирования качеств личности или усвоения знаний, умений и навыков, а как целенаправленное, педагогически целесообразное морально-этическое взаимодействие двух равных партнеров. Для экологического воспитания учеников начальных классов это имеет важное значение, поскольку особенности этого вида воспитания позволяют целенаправленно и разносторонне корректировать развитие личности школьника как участника всех педагогических воздействий.

Для школьников не характерно целостное восприятие природы, она как бы «разобрана» различными учебными дисциплинами на определенные составляющие. Попытка раскрытия ее целостности традиционно осуществляется в процессе воспитания (преимущественно в дисциплинах естественнонаучного цикла). Анализируя действующие программы начальной школы для общеобразовательных организаций, делаем вывод о том, что возможность учителя предложить школьникам определенный блок деятельности, непосредственно направленной на эколого-воспитательный компонент, ограничивается несколькими часами, но нравственно-экологическое воспитание должно осуществляться в течение всего изучения курса учебных дисциплин.

Исходя из современного понимания воспитания и его составляющих, нравственно-экологическую воспитательную систему необходимо строить на понимании ее как социокультурного феномена, обеспечивающего свободное развитие интеллектуальной и нравственной культуры школьников.

Исходя из общих положений теории воспитания, современных ее трактовок, мы рассматриваем экологическое воспитание как неотъемлемый компонент общего воспитания личности. Вместе с тем экологическое воспитание является самостоятельным научным понятием как тип воспитания, поскольку характеризуется особой целью, задачами, способами реализации. Ему свойственны целостность, самостоятельность и системность, личностно ориентированный характер, что предопределяет возможность выбора содержания, средств и форм для выработки устойчивых ценностных ориентаций [1]. Кроме того, экологическое воспитание является интегрированным на разных этапах становления личности в другие виды воспитания: нравственное, эстетическое, правовое, экономическое, трудовое и т.п. Именно поэтому экологическое воспитание должно рассматриваться в контексте комплексного подхода к воспитанию личности и непрерывности ее развития.

Экологическое воспитание рассматривается как формирование у учащихся ответственного отношения к природе и как развитие потребности общения с природой. Категория ответственности раскрывает одну из важнейших сторон сути экологического воспитания и является определяющим звеном в процессе преобразования необходимости охраны природы и ее восстановления во внутреннюю потребность и интерес личности [2].

Проблема сущности экологического воспитания многогранна. Его значение, цели и роль нельзя ограничивать подготовкой экологически образованных школьников. Суть процесса экологического воспитания школьников заключается в своеобразном преобразовании экокультурных ценностей в личностно значимые. Экологическое воспитание нельзя рассматривать только как составляющую природоохранной системы,

прежде всего его нужно рассматривать как необходимый компонент формирования личности, способной решать задачи будущего развития цивилизации, поэтому экологическое воспитание следует рассматривать как одно из приоритетных факторов, влияющих на прогрессивные изменения общества.

Сущность экологического воспитания можно определить следующими ключевыми категориями: сознания, культуры, поведения, ответственности – через которые проецируется понимание экологического воспитания. Мы предлагаем реализовывать экологическое воспитание в координатах категорий «мировоззрение ↔ ценности ↔ отношения ↔ поведение» как взаимосвязанных и взаимозависимых в процессе организации экологического воспитания.

Любой процесс воспитания не будет успешным, если в его основание не будут положены психологические особенности личности. Для экологического воспитания младших школьников это очень важно. Методологическим принципом экологической психопедагогики является четкое соответствие педагогического процесса экологического образования психологическому процессу формирования экологического сознания. Психологический процесс формирования экологического сознания и убеждений носит в определенной степени цепной характер, и звеньями этой цепи выступают интересы, потребности, мотивы и установки [3]. У школьников младшего школьного возраста восприятие мира базируется на основе ощущений, которые не всегда являются осознанными, но степень осознания будет зависеть от того, как педагог сумеет направить (координировать) эти чувства, несмотря на темперамент, возрастной фактор. Именно возраст учеников определяет условия, формы и методы педагогической деятельности. В процессе экологического воспитания чувственное восприятие природы привносит личностный смысл в процесс получения экологических знаний, что в свою очередь способствует стимулированию активной экологоцелесообразной деятельности школьников. На следующих этапах процесса экологического воспитания педагогическая деятельность должна быть направлена на выявление и формирование интересов, потребностей и мотивов учащихся.

Подытоживая понимание экологического воспитания в современной системе научно-педагогических координат, отметим неразрывную взаимосвязь экологического и нравственного воспитания, а также необходимость усиления влияния на нравственную сферу личности младшего школьника, что в результате системного целенаправленного воздействия на личность ребенка обеспечит качественное формирование у учащихся начальной школы общечеловеческих нравственных ценностных ориентиров.

Современная педагогика ориентирована на формирование ценностного отношения к миру в качестве основной задачи образования. Ценностное отношение – это внутренняя позиция личности, отражающая связь личностных и общественных значений. Формирование ценностного отношения к предметам и явлениям окружающей действительности предполагает формирование определенных ценностных ориентаций в виде системы устойчивых отношений личности к окружающей среде и самого себя в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества [4].

Сущность воспитательного процесса, и экологического, в частности, заключается прежде всего в формировании системы ценностей, не исключая при этом других аспектов воспитания. Воспитание ценностных категорий школьников обусловлено следующими факторами: социальными (аксиосфера общества, семьи, школы), деятельностью (целенаправленная деятельность педагога и собственная ценностно-ориентационная деятельность воспитанников), биологическими (пол, возраст, физическое состояние) [5]. Игнорирование или недостаточное внимание к названным факторам существенно снижает результативность работы педагога по воспитанию ценностных ориентаций школьников в процессе экологического воспитания.

Ценностное отношение младших школьников к себе предполагает сформированность основ духовно-нравственного и физического развития личности как осознание ценности собственной жизни и сохранения здоровья (физического, психического, социального, духовного, культурного) каждого человека; адаптацию к изменениям окружающей среды; познание прекрасного в себе; освоение основ самооценки, самоконтроля, саморегуляции, самоуважения, чувства достоинства, безопасности собственной жизнедеятельности; знание и навыки ведения здорового образа жизни (соблюдение правил гигиены, двигательного режима).

В 1 классе эти воспитательные достижения формируются на основе содержательных компонентов воспитательной деятельности, таких как: «Книга в жизни человека», «Книга – источник знаний», «Азбука вежливости», «Быть воспитанным – что это значит?», «Расскажи о себе», «На кого ты хочешь быть похожим?», «Мое настроение», «Мой день», «Внешний вид ученика» и т.д.).

Для 2 класса характерны такие содержательные компоненты воспитательной деятельности: «Книга – мой друг»; «Волшебные слова», «Мой день рождения»; «Что нужно знать о своем характере?»; «Как организовать свой день?»; «Цени свое время и время других»; «Один дома»; «Дал обещание – выполняй»; «Умей слушать», «Забиться о других»; «Одноклассник, товарищ, друг»; «Дерево крепко корнями, а человек – друзьями» и др.

Воспитательные достижения для третьеклассников реализуются компонентами воспитательной деятельности, в которых доминантной выступает следующая тематика: «Самое ценное в моей жизни»; «Дорога каждая минута»; «Мои поручения»; «День: хорошее и плохое»; «Дисциплина и культура»; «Дорога в школу и домой»; «Ты воспитанный ребенок?»; «Твой внешний вид»; «Мой любимый герой»; «Как я забочусь о своем здоровье»; «Продукты питания: наши друзья и враги» и т.д.

Для 4 класса характерны следующие компоненты воспитательной деятельности: «Вера в себя»; «Завтрашний характер – в сегодняшнем поступке»; «Для чего живет человек?»; «На кого я хочу быть похожим в жизни?»; «Мой идеал»; «Твои нормы поведения»; «Что значит быть воспитанным»; «Чуткость и безразличие»; «Не бросай слов на ветер»; «Кто много читает, тот много знает»; «Как я провел каникулы»; «Начни день с утренней гимнастики» и др.

Ценностное отношение младших школьников к социуму (роду, семье, людям) предполагает сформированность основ таких важных универсальных ценностей как: умение и навыки поддержания и сохранения межличностного взаимопонимания; умение осознавать важность мирного разрешения конфликтов; способности принимать во внимание мнение и жизненную позицию других людей; адекватная оценка личных поступков и поведения других; сформированность базовых нравственных качеств (доброты, честности, справедливости, правдивости, достоинства, щедрости, милосердия, взаимопомощи, товарищества, любви к ближнему и всему живому, сопереживание, уважение к личности).

Ценностное отношение младших школьников к природе предполагает сформированность таких понятий и представлений об окружающей среде: осознание красоты природы, ее важности и необходимости для человеческой жизни; формирование интереса к природе; необходимость гармоничного взаимодействия человека и природы, ответственное и бережное отношение к ней; бережное отношение к фауне и флоре на основе биоэтики.

Названные воспитательные достижения базируются на реализации определенных компонентов воспитательной деятельности:

1 класс: «Чистый класс», «Сохраним чистой окружающую среду», «Экологическая тропа», «Сохраним красоту природы», «Зеленые друзья моего края», «Первые весенние цветы», «Встреча пернатых друзей», «Мы за них отвечаем»; «Животные – не игрушки»,

«Туристическая прогулка к чистым источникам», «Растения моей улице», «Природа в загадках, пословицах, поговорках и стихах», «Экология в загадках» и др.;

2 класс: «Лицом к лицу с природой», «Чистый источник», «Чистый колодец», «Сохраним красоту природы», «Экологическая тропа в разное время года» (по улице города, села), «Первоцветы просят защиты», «Наш цветник – лучший», «Если бы животные умели говорить» и др.;

3 класс: «Чистый двор», «Путешествие по лесной тропинке», «Сохраним красоту природы», «Заповедные места моего края», «Подарки осени», «Сказочный фруктово-овощной бал», «Посажу дерево», «На цветы осени волшебные посмотри», «Я не обижу родную землю», «Ты ответственен за тех, кого приручил», «Животные зимой нуждаются в твоей помощи»; «Рождество в гости пришло» и др.;

4 класс: «Стань природе другом, будь природе сыном», «Себя я вижу в зеркале природы», «Чистая окружающая среда», «Сохраним красоту природы», «Знай, люби, береги», «Сохраним природу родного края», «Туристическая игра-эстафета «Преодолеваем препятствия», «Во все времена года прекрасная земля», «Экологическая тропа в лес (рощу, поле)», «Живая и неживая природа», «Накорми птиц (животных)» и др.

Эффективность реализации процесса нравственно-экологического воспитания будет зависеть от ряда психолого-педагогических условий. Этими психолого-педагогическими условиями должны быть ориентация на личность школьника, его социализацию и творческое сотрудничество с педагогами, сверстниками, специалистами-учеными; на формирование соответствующих мировоззренческих представлений; на учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и т.п. Процесс экологического воспитания должен реализовываться постепенно, шаг за шагом, предусматривая возможность выбора содержания, средств и форм воздействия с целью формирования таких основных категорий, как сознание, культура, ответственность, поведение.

Младший школьный возраст – важный этап в экологическом воспитании личности. В этот период у ребенка развивается эмоционально-ценностное отношение к окружающей среде и формируются ценностные ориентации экологической направленности. Вооружение маленького человека информацией эмоционально-ценностного характера еще не является достаточным условием для формирования у него устоявшихся убеждений. Мы считаем, что экологическое воспитание младших школьников должно осуществляться не только при его организации как одного направления воспитания, но и путем экологизации всех сфер жизни и деятельности общеобразовательной организации, коллектива класса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воспитание экологической культуры школьников: пособие для учителя / под ред. Б. Т. Лихачева, Н. С. Дежниковой. – М., 2017. – С.48.
2. Дежникова, Н. С. Воспитание экологической культуры у детей и подростков: учебное пособие / Н. С. Дежникова, Л. Ю. Иванова, Е. М. Клемашова и др. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 63с.
3. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов н/Д., 1996. – 480с.
4. Лихачев, Б.Т. Структура экологической культуры личности и педагогические основы ее формирования /Б.Т. Лихачев //Экологическое образование в России: теоретические аспекты. – М., 1997. – С. 68–81.
5. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456с.

TOPICAL ISSUES OF MORAL AND ENVIRONMENTAL EDUCATION OF THE PERSONALITY OF A JUNIOR SCHOOLER

Annotation. The article discusses topical issues of the process of moral and ecological education of primary schoolchildren, analyzes the content of the concept of "moral and environmental education", provides the psychological and pedagogical conditions for the formation of moral and environmental education of children of primary school age.

Keywords: moral and environmental education, environmental education, moral education, values, junior schoolchildren, psychological and pedagogical conditions.

Glazunova O. I.

Scientific adviser Matuzova I.G., Ph.D., associate professor

Donetsk National University

E-mail: i.matuzova@donnu.ru

aksana.glazunova@yandex.ua

УДК 373.3:159.955

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Гончаренко А.А.

*Научный руководитель: Павлова Е.В., канд. пед.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация Статья посвящена теоретической и практической проблеме критического мышления младших школьников в процессе их личностного развития. Раскрыта содержательная сущность категории «критическое мышление». Особое внимание уделено анализу результатов психолого-педагогического исследования такого качества критического мышления как гибкость. Отмечается, что для развития критического мышления у младших школьников современная начальная школа должна расширять свой методический потенциал за счет использования различных техник и приемов.

Ключевые слова: критическое мышление; личностное развитие; гибкость мышления.

Вступление. В современных условиях внедрение новых образовательных стандартов в деятельность начальной школы выдвинуло перед ней актуальную задачу – воспитание свободной, творческой личности, обладающей критическим мышлением. Решение данной задачи связывают с профессиональной педагогической деятельностью учителя начальных классов, направленной на использование эффективных методов, средств с целью развития критического мышления у детей младшего школьного возраста.

Проблема формирования критического мышления у подрастающего поколения в процессе их личностного становления нашла свое отражение в трудах как отечественных исследователей (И.О. Загашев, Г.В. Сорокина, Е.А. Ходос, М.В. Кларин, С.И. Заир-Бек, М.Л. Варлакова, А.В. Бутенко, Г.М. Коджаспирова, С.Л. Рубинштейн), так и зарубежных (Д. Халперн, Ч. Темпл, С. Уолтер, Д.А. Браун).

В научных трудах П.П. Блонского, К.Д. Ушинского, Д.Б. Эльконина, Ж. Пиаже, З. Фрейда изучалось влияние игровой деятельности на личностное становление ребенка.

Однако, несмотря на то, что в научных исследованиях ученых уделяется внимание изучению вопроса о формировании критического мышления младших школьников, но низкий уровень развития обозначенного феномена у большинства современных детей свидетельствует о нерешенности указанной проблемы в полной мере.

Основная часть. Опытное-экспериментальное исследование было проведено на базе Государственного общеобразовательного учреждения «Донецкая специальная школа-интернат № 17», деятельность которого направлена на создание условий для личностного развития младших школьников.

В контексте нашего исследования мы разделяем подход Д.А.Леонтьева, который утверждает, что развитие личности связано непосредственно с ее становлением в процессе социализации, прохождения ее этапов, возрастных рубежей, с усвоением норм и требований общества. При этом, утверждает автор, данное развитие отражает то, что «есть в личности именно личностного и предполагает определенные усилия самого человека» [1, с. 155].

При этом в нашем исследовании мы придерживаемся определения понятия «критическое мышление», данного Д. Халперном. Автор рассматривает обозначенный феномен как творческое, единственно продуктивное мышление. С точки зрения Д. Халперна, человеку, у которого сформировано критическое мышление, свойственны следующие качества: готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, осознание как метакогнитивный мониторинг, поиск компромиссных решений [2, с.6].

В рамках нашей опытно-экспериментальной работы мы разделяем также подход И.С.Якиманской, которая раскрыла такое качество критического мышления личности как гибкость. Под гибкостью мышления автор рассматривает возможность ребенка к высокой скорости переключения процессов мышления между задачами без утраты результативности синтеза между ними. Характеристиками гибкости мышления младшего школьника являются: «умение применять различные способы решения одной и той же задачи в соответствии с поставленной целью; умение «подстраивать» систему знаний, умений и навыков к новым условиям; умение быстро и качественно переключаться с одного усвоенного способа действия на другой» [3, с. 23].

В соответствии с программой педагогического эксперимента на констатирующем этапе его проведения был исследован уровень развития такого качества критического мышления у младших школьников как гибкость. Экспериментальную группу составили учащиеся 4-А класса в количестве 25 человек. Контрольную группу представили дети 4-Б класса в количестве также 25 человек.

Для диагностики уровня развития качества критического мышления - гибкости мы использовали методику Э.Ф. Замбацян «Простые аналогии». Классически данный тест представлен на отпечатанном бланке с 32 пунктами (может быть и меньше). Каждая позиция включает два слова, которые имеют определенную логическую связь между собой. Эта пара выступает как образец. Рядом дано еще одно слово, к которому по примеру необходимо подобрать ассоциацию по аналогии. Процесс подбора происходит из вспомогательных слов, приведенных чуть ниже. При этом логическая связь должна быть оправдана самой аналогией, приведенной в образце. Например: *солнце – панاما, дождь – ...?* Из слов «вода», «холод», «лужи», «зонт» прочной логической связью обладает последнее слово. Так как аналогией здесь является «защита». Человек от солнца защищается панамой, от дождя – зонтом. Методика «Простые аналогии» для младших школьников может проводиться индивидуально или в группе. При групповом тестировании детей сажают по одному, предупреждая тем самым списывание у соседа.

Примеры заданий, которые получили учащиеся младших классов в нашей опытно-экспериментальной работе, представлены в таблице 1., приведенной ниже.

Таблица 1.

Примеры заданий из методики Э.Ф. Замбацявичене «Простые аналогии»

1. Бежать	Кричать
стоять	а) молчать, б) ползать, в) шуметь, г) звать, д) плакать
2. Паровоз	Конь
вагоны	а) конюх, б) лошадь, в) овес, г) телега, д) конюшня
3. Нога	Глаза
сапог	а) голова, б) очки, в) слезы, г) зрение, д) нос
4. Бараны	Сосна
стадо	а) лес, б) овцы, в) охотник, г) стая, д) хищник
5. ежевика	Чтение
ягода	а) книга, б) стол, в) парта, г) тетради, д) мел
6. Пшеница	Вишня
поле	а) садовник, б) забор, в) яблоки, г) сад, д) листья
7. Театр	Кино
зритель	а) полки, б) книги, в) читатель, г) библиотекарь
8. Пароход	Поезд
пристань	а) рельсы, б) вокзал, в) земля, г) пассажир, д) шпалы
9. Смородина	Чайник
ягода	а) плита, б) суп, в) ложка, г) посуда, д) повар
10. Болезнь	Компьютер
лечить	а) включить, б) ставить, в) ремонтировать г) квартира

Полученные результаты исследования на определение уровня развития качества критического мышления у младших школьников - гибкости приведены на рисунке 1., представленного ниже.

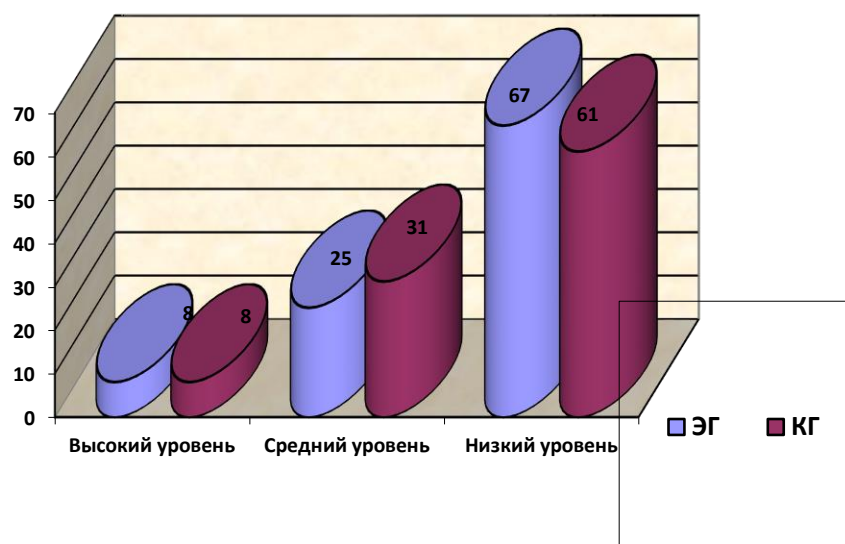


Рис.1 – Уровень развития качества критического мышления - гибкости у младших школьников из контрольной и экспериментальной групп (констатирующий этап эксперимента), в %

Как свидетельствуют данные исследования, представленные выше на рис.1, в контрольной группе и экспериментальной только у 8% учащихся начальной школы, от общего количества исследуемых, имеет место высокий уровень развития у детей такого качества критического мышления как гибкость. У 31% младших школьников из контрольной группы и у 25% детей из экспериментальной группы проявляется средний уровень развития гибкости мышления. У 61% респондентов из контрольной группы и у 67% из экспериментальной группы имеет место низкий уровень развития обозначенного качества критического мышления.

Исходя из результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента, нами была внедрена на уроках русского языка и литературного чтения технология, направленные на развитие гибкости критического мышления у младших школьников. В процессе проведения данных уроков мы исходили из инновационной технологической модели развития критического мышления младших школьников средствами чтения и письма, разработанной американскими учеными Чарлзом Темпом, Куртом Мередит, Джинни Стил, Донной Огл, а также российскими исследователями А. Бутенко, С.И. Заир-Беком, И.В. Муштавинской. Данная модель отражает три стадии учебно-познавательной деятельности учащихся: вызов-осмысление-рефлексия. Она позволяет младшим школьникам творить в атмосфере сотрудничества с учителем, одноклассником и со всем классом.

Содержательные аспекты технологии развития гибкости критического мышления у младших школьников на обозначенных выше этапах учебно-познавательной деятельности представлены в таблице 2., приведенной ниже. На каждой стадии учебно-познавательной деятельности младших школьников мы использовали различные методы, приемы и техники, которые стремились комбинировать во время проведения уроков русского языка и литературного чтения, исходя из особенностей личностного развития учащихся начальной школы.

Таблица 2.

Содержательные аспекты технологии развития критического мышления у младших школьников на разных стадиях учебно-познавательной деятельности

I. Стадия «Вызов»	
«Загадка»	Тема урока зашифрована в виде загадки или загадки-описания
«Таблица «толстых» и «тонких» вопросов»	В левой части доски – простые («тонкие») вопросы, в правой ее части – вопросы, требующие более сложного, развернутого ответа от учащихся.
«Проблемный вопрос»	Урок начинается с проблемного вопроса учителя детям. Ответ на него учащиеся получают в ходе проведения урока.
II. Стадия «Осмысление»	
«Инсерт» или «Чтение с пометами»	Позволяет информацию разделить на известную, новую, интересную, непонятную. Во время чтения текста ученики делают на полях пометки. После чтения обсуждают маркировки текста. Маркировка: " V "новое для меня " + " знал ранее " - " удивило меня " ? " не очень понятно
«Бортовой журнал»	Это способ визуализации материала. Учащиеся записывают ответы на следующие вопросы: «Что мне известно по данной теме?» «Что нового я узнал из текста?»
«Логическая цепочка»	После чтения текста учащимся предлагается построить события в логической последовательности. Данная стратегия помогает при пересказе текстов.
III. Стадия «Рефлексия»	
«Пятиминутное эссе»	Эссе – письменные размышления на заданную тему. «Пятиминутное эссе» помогает учащимся подытожить свои знания по изучаемой теме, учитель просит учащихся выполнить следующие задания: 1) написать, что нового узнали по данной теме; 2) задать вопрос, на который они не получили ответа. Учитель собирает работы и использует их при планировании последующих уроков.
«Напишите письмо»	Разновидность эссе – прием, когда учащимся нужно написать кому-либо письмо от имени героя произведения.

После реализации представленных выше технологий нами была проведена повторная диагностика на выявление уровня развития качества критического мышления у младших школьников как гибкость с использованием методики Э.Ф.Замбацянвичене.

Результаты проведенного исследования на контрольном этапе эксперимента приведены на рисунке 2, представленного ниже.

Анализ полученных данных, представленных на рис.2, свидетельствует о том, что в экспериментальной группе у 25% учащихся имеет место высокий уровень развития гибкости критического мышления, у 50% - средний и у 25% - низкий. При этом, в контрольной группе были выявлены следующие результаты: высокий уровень развития качества критического мышления - гибкости проявился только у 15% младших школьников, средний – у 38%, низкий – у 47%.

Показатели проведенного исследования указывают на то, что в экспериментальной группе увеличилось количество детей со средним и высоким уровнем гибкости критического мышления. В частности, показатели низкого уровня развития обозначенного феномена у детей младшего школьного возраста из контрольной и экспериментальной группы снизились по сравнению с показателями на констатирующем

этапе педагогического эксперимента. Это свидетельствует об эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы.

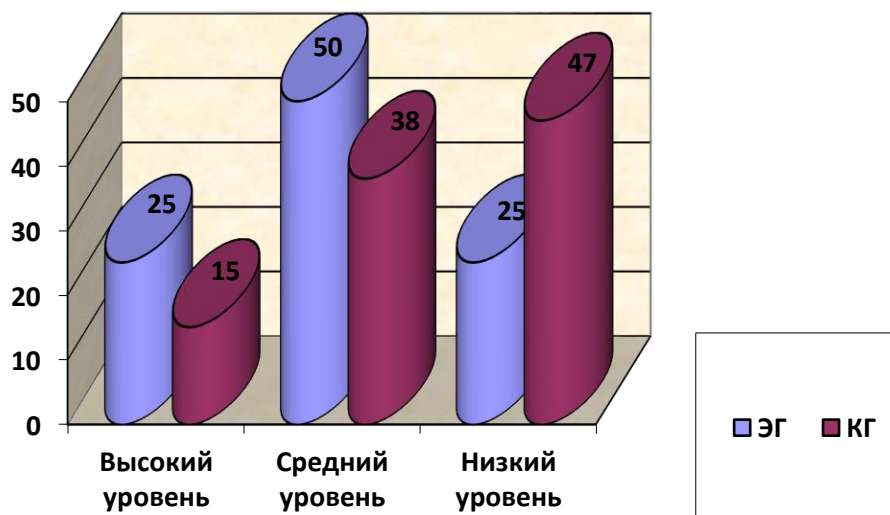


Рис. 2. – Уровень развития качества критического мышления - гибкости у младших школьников из контрольной и экспериментальной групп (на контрольном этапе эксперимента), в %

Выводы. При использовании вышерассмотренной технологии развития критического мышления у младших школьников на разных стадиях учебно-познавательной деятельности: вызов – осмысление – рефлексия их обучение в начальной школе приобретает творческо-поисковый характер. У детей возникает и углубляется потребность в получении новых знаний. Именно от уровня развития у них такого качества критического мышления как гибкости зависит успешное личностное становление младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев Д.А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста // Культурно-историческая психология развития/ Д.А. Леонтьев / Под ред. И.А. Петуховой. - М.: Смысл, 2001. - С. 154-161.
2. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – М: Тривола, 2018. – 219 с.
3. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе/ И.С. Якиманская - М.: Сентябрь, 1996. 95 с.
4. Кукушкин В. С. Современные педагогические технологии: нач. шк.: пособие для учителя/ В.С.Кукушкин - Изд. 2-е, перераб. - Ростов н/Д: Феникс, 2014 (ЗАО Книга). - 379 с.
5. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб-метод. пособие / И. В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2012. – 144 с.
6. Чупров Л. Ф. Психодиагностические методики // Психологическая диагностика/ Л.Ф. Чупров – 2012. - №1. – С. 86 – 109.
7. Семаго, Н. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Семаго, М. Семаго. – СПб.: Речь, 2010. – 385 с.

CRITICAL THINKING OF YOUNGER STUDENTS IN THE PROCESS OF THEIR PERSONAL DEVELOPMENT

Annotation. The article is devoted to the theoretical and practical problem of critical thinking in primary school children in the process of their personal development. The content essence of the category "critical thinking" is revealed. Special attention is paid to the analysis of the results of psychological and pedagogical research of such a quality of critical thinking as flexibility. It is noted that for the development of critical thinking in primary school

children, a modern primary school must expand its methodological potential through the use of various techniques and techniques.

Key words: critical thinking; personal development; flexibility of thinking.

Goncharenko A. A.

Scientific adviser: Pavlova E.V., cand. pedagogical sciences, associate professor

Donetsk National University

E-mail: boykonastya97@mail.ru

cool.do-rabota@yandex.ua

УДК 373.24

ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И РЕЦЕПТ УСПЕХА ОТ В.Ф. ШАТАЛОВА

Гончарова М.С.,

*Научный руководитель: Вергазова Л.Г., к.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Статья посвящена проблеме речевого развития дошкольников в контексте метода опорных сигналов В.Ф. Шаталова. В работе проведен анализ ряда психолого-педагогических исследований, подтверждающих эффективность использования метода моделирования в процессе развития связной речи у детей дошкольного возраста в силу их наглядно-образного мышления, охарактеризованы особенности и выявлены перспективы внедрения методической системы донецкого педагога в дошкольную образовательную деятельность.

Ключевые слова: связная речь, опорный сигнал, дети дошкольного возраста, методическая система В.Ф. Шаталова.

Вступление. На нынешнем этапе развития Донецкой Народной Республики среди наиболее значимых проблем, стоящих перед системой дошкольного образования, выступает поиск новых подходов в организации речевого развития детей. Многообразие мобильных устройств, экранных гаджетов, компьютерных игр и доступ к массивам информации через сеть Интернет существенно тормозит развитие активной речи современных дошкольников. Негативное влияние на детей оказывает и обедненная русская речь их родителей, получавших образование в условиях двадцатилетней насильственной украинизации и растерявших навыки грамотного письма и говорения на родном языке. У большинства молодых родителей практически не сформирован механизм использования русского литературного языка. Кроме того, у них нет представления о своеобразии речевого воспитания детей цифрового поколения. Вследствие совокупности всех этих факторов, возникающие проблемы в речевом развитии дошкольников ведут к негативным последствиям и в других видах их деятельности. Поэтому решение данного вопроса должно стать первоочередной задачей дошкольных образовательных учреждений при тесном взаимодействии с семьей.

Основная часть. Сегодня в дошкольной педагогике накоплено огромное количество методов и приемов, которые позволяют эффективно и качественно построить образовательный процесс по развитию речи у детей. Так, исследователями предлагается развивать связную речь посредством рассказывания и пересказывания (Н.Ф. Виноградова, О.И. Коненко, Э.П. Короткова, Н.А. Орланова), использовать для активизации речи и формирования разных её сторон методы стимулирования сенсорной сферы (О. Декроли, А.В. Запорожец, М. Монтессори, Е.И. Тихеева, А.П. Усова,

Ф. Фребель), формировать диалогические навыки в организованной игре (А.Г. Арушанова, В.В. Казаковская), оказывать коррекционную логопедическую помощь (Н.В. Нищева и др.), использовать наглядность (А.М. Леушина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин).

В нынешней ситуации, когда у детей посредством гаджетов с раннего возраста формируется клиповое мышление, одним из наиболее перспективных методов реализации речевого воспитания является, на наш взгляд, моделирование. Использование этого метода обуславливается тем, что мышление дошкольника отличается предметной образностью и наглядной конкретностью, поэтому от активизации этих параметров во многом зависит степень усвоения, обработки и передачи речевого материала. В дошкольных учреждениях в основном задействован только один вид памяти — вербальный. Моделирование позволяет использовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память. Научные исследования М.М. Алексеевой, Н.С. Малетиной, Л.В. Пономаревой В.И. Яшиной подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста.

Многие исследователи также отмечают, что использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников (Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков, Г.А. Урунтаева, Д.Б. Эльконин и др.).

По мнению, например, Л.А. Венгера и А.Л. Венгера, моделирование — это эффективный способ, позволяющий ребенку понимать содержание и выделять последовательность действий какой-нибудь сказки. Авторы утверждают, что моделирование «начинается с замещения одних объектов другими (реальных — условными)». В своей известной книге «Домашняя школа» они пишут: «Если мы обращаемся к художественной литературе, то замещаемыми объектами будут герои детских сказок: люди, звери, гномы, волшебники. Иногда придется замещать и предметы, с которыми они действуют. В качестве заместителей удобно использовать бумажные кружки, квадратики, различающиеся по цвету и по величине. Первая задача — научить ребенка правильно использовать заместителей» [1, с.30].

Как эффективно использовать метод моделирования в речевом развитии дошкольника цифровой эпохи — вопрос, требующий всестороннего изучения, в частности, осмысления отечественного педагогического наследия в новой парадигме диджитализации образования. В этом смысле метод опорных сигналов В.Ф. Шаталова, донецкого педагога-новатора, пик творчества которого пришелся на 70-е годы XX-го века, заслуживает нашего пристального внимания. Чтобы обеспечить высокую активность на уроке всех учеников класса, он попытался разработать технологию интенсификации обучения на основе знаковых и схемных моделей учебного материала. Разработки Шаталова не получили широкого распространения в школах Советского Союза, но в педагогической среде вызвали немалый резонанс. Несмотря на то, что сама технология неоднозначно оценивается специалистами, метод опорных сигналов можно рассматривать как средство активизации творческого подхода к учебному процессу, а в дошкольном образовании — как один из перспективных способов речевого развития детей.

Цель данной статьи — психолого-педагогическое обоснование использования опорных сигналов по методической системе В.Ф. Шаталова как средства развития речи у дошкольников.

Одним из главных условий всестороннего развития личности является овладение речью. Однако этот процесс не может происходить абсолютно стихийно — речи необходимо учить. Обучение должно быть направленно на формирование речевой активности ребенка, развитие его словарного запаса, умения грамотно и связно

выражаться. Именно поэтому большая ответственность лежит на педагогах, занимающихся развитием речи дошкольников.

Центральной задачей речевого воспитания детей является развитие связной речи. Это обусловлено прежде всего ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в ней реализуется основная, коммуникативная, функция языка. Связная речь – это высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие эффективной подготовки ребенка к школе. Использование богатой зрительной памяти дошкольников – залог успешного обучения речи на любом возрастном уровне [2].

Ключевым средством методики В.Ф. Шаталова является опорный сигнал. Опорные сигналы – это своеобразные знаки-символы, несущие в себе особую информацию [3, с.20]. Применяя опорные сигналы, осуществляется работа и с памятью, и с такой ее функцией, как способность к ассоциациям, а следовательно, это отражается и на развитии речи детей. Опорные сигналы ориентированы на такой надежный и мощный механизм, как зрительная память, ведь необычный вид рисунка или изображения прочно закрепится ребенком и затем при вспоминании вызовет цепь информационных посылок, которая в нем скрыта. У детей дошкольного возраста преобладает наглядно-образное мышление, поэтому наглядный материал усваивается лучше вербального. Введение опорных сигналов в образовательный процесс позволяет более целенаправленно развивать импрессивную речь детей (актуальный психологический термин, обозначающий одну из сторон речевой деятельности – восприятие и понимание речи), обогащать их активный лексикон, закреплять навыки словообразования, формировать и совершенствовать умение использовать в речи различные конструкции предложений, описывать предметы и т.д. Обучение разговорной речи и ее дальнейшее развитие являются основой формирования монологической речи, и следовательно – фундаментом для становления творческой речевой деятельности ребенка [4, с.147].

Содержание и оформление опорных сигналов используемых для занятий с дошкольниками, разнообразно: рисунки, графика, словесный текст, ключевые слова, краски, предметные картинки. Так называемый «опорный конспект» (в нашем случае конспектом можно назвать определенный комплекс знаков, простейших схем и картинок, объединенных общим замыслом и содержанием) выстраивается из опорных сигналов, как из кирпичиков. Он помогает обучаемому воспринимать заданную тему целостно благодаря тому, что связи между отдельными элементами после расшифровки педагогом становятся понятными [5, с.45].

Для того чтобы дошкольник овладел навыками работы с опорными сигналами, прежде всего необходимо помочь ему не только словами, но и структурированием. Каждая фраза, раскрывающая содержание отдельного задания, может быть зафиксирована в виде знаков, схем или рисунка. Именно эти образы усиливают процессы восприятия, усвоения и переработки информации.

Современные исследователи (В.К. Воробьева, Т.А. Ткаченко, Л.Е. Белоусова), изучая особенности организации занятий по развитию связной речи с использованием схем и знаковых моделей, смогли выделить следующие задачи:

- учить детей замещать реальные предметы схематично изображенными;
- учить последовательности рассказывания;
- развивать основные психические процессы: память, внимание, мышление, воображение;
- развивать графические навыки, навыки пространственной ориентировки на листе бумаги, мелкую моторику рук.

При этом педагог должен создавать наиболее комфортные условия, способствующие снятию зажатости и закрепощенности дошкольников. Ведь важнейшим

элементом в рецепте успеха шаталовских учеников была не просто технологическая цепочка определенных действий с опорными сигналами и конспектом, а атмосфера общей нацеленности педагога и воспитанников на каждодневную победу. Именно этот синтез в связке с энтузиазмом учителя давал результат каждому ребенку, без каких-либо исключений. Так что нашей исходной точкой использования метода опорных сигналов является принцип всеохватности (от низкого до высокого уровня речевого развития) и солидаризации (деятельного соучастия взрослых и детей).

Выводы. Планируя работу в рамках методики В.Ф. Шаталова, необходимо руководствоваться педагогическими идеями сотрудничества (дети – педагог – родители), гуманности обучения, опережающего развития, дифференцированного подхода, личностно-ориентированного взаимодействия с дошкольниками. Кроме того, для реализации поставленных задач важно подбирать приемлемые для детей дошкольного возраста средства выражения: рисунки, цвет, размер, форму, условные знаки, буквы, схемы и пр.

На начальном этапе работы основное внимание следует уделять накоплению и обогащению словаря на основе знаний и представлений из окружающей жизни ребенка, активизации использования разных частей речи: имен существительных, глаголов, прилагательных и наречий. Чтобы процесс обучения был интересным, можно начинать с внедрения простейших опорных сигналов, постепенно их усложняя. Для формирования грамматически правильной связной речи — это могут быть опорные сигналы, обозначающие цвет, форму, размер, объем; для расширения словарного запаса — опорные сигналы с антонимами «сладкий-горький», «веселый-грустный» и т.д.; для освоения звуковой культуры речи — опорные сигналы, указывающие на положение артикуляционного аппарата. Красочные, разнообразные, необычные опорные сигналы притягивают, создают игровую непринужденную обстановку при обучении, побуждают к активному познанию, обеспечивает целостность, системность, осмысленность представлений об основных закономерностях и понятиях в их взаимосвязях [5].

Исследуя технологическую цепочку В.Ф. Шаталова, ученые выделяют следующие основные критерии обучения рассказыванию средствами схем и знаковых моделей:

- использование в процессе обучения рассказыванию опорных сигналов и опорных конспектов;
- появление новых форм контроля знаний;
- организацию самоуправления образовательным процессом;
- многократное вариативное циклическое повторение;
- создание психологически комфортного фона обучения.

Все названные критерии применимы к занятиям по развитию речи дошкольников, но только с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. В связи с этим целенаправленная, планомерная, систематическая работа с использованием метода опорных сигналов может дать необходимые результаты, тщательное изучение которых требует дальнейшего исследовательского внимания. Так как образовательная модель Шаталова является эффективной технологией интенсивного обучения, отвечающей всем требованиям, предъявляемым к современному образованию, нам видится перспективным направлением использование для развития речи дошкольников метода опорных сигналов и создание на этой основе ситуации их речевого успеха.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер, Л.А., Венгер, А.Л. Домашняя школа / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – М. : Знание, 1994. – 240 с.
2. Сиротина, В.Л. Изучение связной речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / В.Л. Сиротина. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический колледж, 2012. – № 2. – 28 с.

3. Бойкова, С.В. Занятия с логопедом по развитию связной речи у детей (5-7 лет): В помощь учителям-логопедам, воспитателям речевых групп и родителям. / С.В. Бойкова. - Издательство КАРО Санкт-Петербург 2007. – 80 с.
4. Шаталов, В.Ф. Эксперимент продолжается. / В.Ф. Шаталов. – М: Педагогика, 1989. – 206 с.
5. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

THE PROBLEM OF SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS AND RECIPE FOR SUCCESS FROM V.F. SHATALOVA

Annotation. The article is devoted to the problem of speech development of preschoolers in the context of the method of reference signals by V.F. Shatalov. The paper analyzes a number of psychological and pedagogical studies that confirm the effectiveness of using the modeling method in the development of coherent speech in preschool children due to their visual-figurative thinking, characterizes the features and identifies the prospects for introducing the methodological system of a Donetsk teacher into preschool educational activities.

Key words: coherent speech, reference signal, preschool children, V.F. Shatalov.

Goncharova M.S.

Scientific adviser: Vergazova L.G., candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Pedagogical Education

GOU VPO "Donetsk National University", Institute of Pedagogy

E-mail: ya.marichka28@yandex.ua

УДК 376.32

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Дедова О.О.

*Научный руководитель: Лондаренко С.Ю., ст. преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема нарушений произносительной стороны речи у детей с патологиями зрения. Представлено эмпирическое исследование речи детей с нарушениями зрения старшей группы. А также методы, которые были использованы в исследовании.

Ключевые слова: нарушение зрения, обследование, речь, звукопроизношение.

Проблема помощи детям с нарушениями зрения приобрела особую актуальность в современном мире. Данный факт подтверждён тем, что при нарушениях деятельности зрительного анализатора у слабовидящих и слепых может проявляться своеобразие развития речи, которое проявляется в её особенностях (нарушении словарносемантической стороны, «формализме», эхолалиях и т. д.).

Речевые нарушения у детей со зрительным дефектом многообразны и сложны, затрагивают речь как целостную систему, где, по определению Р. Е. Левиной, собственно речевые нарушения не являются единственным ядром речевой аномалии. Это объясняется тем, что формирование речи у таких детей происходит в более сложных условиях, чем у ребёнка видящего.

Развитие дошкольника с нарушением зрения будет проходить по тем же законам, что и у ребёнка с нормой, однако будет отличаться неким своеобразием и особенностями. Проявление этих особенностей может быть выявлено в нарушениях моторики, в наличии у них общей скованности, слабости движений и нарушениях координации, двигательной

расторженности. Зачастую такое своеобразие развития сопровождается нарушениями речи [2].

Речевые нарушения у детей дошкольного возраста будут различаться по своей специфике от фонетических нарушений речи до общего недоразвития речи. Речевой дефект, в свою очередь, приводит к изменениям в сфере психического развития (появлению повышенной раздражительности, возбудимости, негативизма, замкнутости).

Типичной особенностью детей с недостатками зрения является нарушение звукобуквенного состава слов. Ошибки такого рода характерны для слабовидящих дошкольников, способных частично воспринимать речь зрительно. Некую часть звуков ребенок вовсе не видит, другую воспринимает неправильно. Кроме этого чётко видеть такой ребёнок будет лишь ударные части слова. Поэтому приставки, окончания, которые в русском языке как правило являются безударными, он видит недостаточно ясно. Дети, не видя, искажают слово, искаженно запоминают его и, поэтому так же искаженно пишут и произносят. Это возможно даже в тех случаях, когда дети умеют правильно произносить звуки как таковые. Некоторые ошибки в говорении могут себя не проявить, однако при письменной речи обязательно проявятся [1].

Работая со слабовидящим ребёнком с различными нарушениями речи и сталкиваясь с проблемами в их обучении, логопеду необходимо применять вспомогательные средства, облегчающие, систематизирующие и направляющие процесс усвоения детьми знаний, умений и навыков.

В работе по коррекции речи со слабовидящим ребёнком обязательно применение оригинальных, творческих методик, эффективность которых не требует доказательств. Использование различных дидактических игр в логопедической работе, на наш взгляд, является одним из таких средств.

С целью изучения состояния произносительной стороны речи нами было проведено исследование на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Ясли-сад №2 комбинированного типа города Макеевки», в специализированной группе для детей с нарушениями зрения.

В обследовании принимали участие 5 дошкольников специализированной группы. Дети имеют разные зрительные нарушения и сопутствующее общее недоразвитие речи (ОНР) разного уровня. Основные сведения об исследуемой группе детей приведены ниже в табл.1.

Таблица 1.

Сведения об исследуемой группе детей

ФИО ребенка	Диагноз офтальмолога	Заключение логопеда
Бурковская Галина Сергеевна	Высокая степень миопии с астигматизмом	ОНР III уровня
Орешкин Влад Олегович	Дальнозоркий астигматизм, амблиопия, атрофические изменения зрительного нерва.	ОНР II уровня
Ветковский Владислав Алексеевич	Ретинопатия.	ОНР III уровня
Калинкин Роман Максимович	Амблиопия, Сложный дальнозоркий астигматизм ОИ.	ОНР II уровня
Луковска Алина Сергеевна	Врожденная катаракта, нарушения формирования органа.	ОНР II уровня

Основными целями психолого-педагогического исследования являлись:

- изучение уровня развития произносительной стороны речи детей дошкольного возраста, имеющих зрительные нарушения;
- подбор диагностического инструментария и проведение психолого-педагогического обследования детей с нарушениями зрения;
- проведение количественного и качественного анализа результатов исследования;
- выявление уровня сформированности звукопроизношения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Тифлопсихологи и тифлопедагоги (З.Г. Ермолович, С.Л. Жильцова, М.И. Земцова, Н.С. Костючек, Н.А. Крылова, Л.И. Солнцева, и др.) отмечают замедленность формирования речи в период ее развития и связывают такую особенность с недостаточно активным взаимодействием ребёнка с нарушениями зрения с окружающим миром в процессе предметно-практической деятельности.

Проведенные исследования Волковой Л.С. позволили выделить четыре уровня сформированности речи у данной категории детей:

1-й уровень - единичные нарушения звукопроизношения.

2-й уровень - нарушения звукопроизношения, недостаточно сформирован фонематический анализ и фонематический синтез.

3-й уровень - нарушения звукопроизношения, в связной речи аграмматизмы, недостаточно сформирован фонематический анализ и фонематический синтез.

4-й уровень - не сформирована речевая функциональная система, ограничен словарный запас, искажено понимание смысловой стороны речи.

Следовательно, можно говорить о системных нарушениях речи у детей с дефектами зрения, при которых имеется расстройство речи как целостной функциональной системы и совместное нарушение ее ведущих компонентов (фонетического, лексического, грамматического) [4].

Для психолого-педагогического обследования детей специализированной группы были подобраны педагогические методы, которые позволяют наиболее глубоко изучить исследуемую проблему и получить достоверную информацию.

В ходе исследования нами были использованы следующие методики:

1. Методика обследования артикуляционного аппарата (авторы Власенко И.Т., Чиркина Г.В.).
2. Методика обследования фонематического слуха (автор Филичева Т.Б.).
3. Методика обследования звукопроизношения (под редакцией Власенко И.Т., Чиркиной Г.В.).
4. Методика обследования словарного запаса (автор Ухина Л.А.).
5. Методика обследования мелкой моторики “Домик” (по Гуткиной Н.И.).

Для проведения обследования артикуляционного аппарата были подобраны статические и динамические артикуляционные упражнения. В результате исследования развития артикуляционного аппарата у детей с нарушениями зрения было выявлено, что у 2 детей имеется нарушение в строении артикуляционного аппарата, что может быть одной из причин нарушений речи. У всех детей присутствует недостаточная подвижность органов артикуляции. Это проявляется в неумении удерживать язык в нужном положении. Что также служит одной из причин нарушения звукопроизношения.

Обследование фонематического слуха показало, что для данной группы детей характерными являются нарушения восприятия не только нарушенных в произношении звуков, но и правильно произносимых. Дифференциация согласных, оппозиционных по звонкости-глухости, для детей более сложна, чем различение согласных по твердости-мягкости, по месту и способу образования.

Наибольшие трудности у детей возникли при выполнении задания на узнавание заданного звука в слогах и словах. Также дети затруднялись в заданиях на различение правильного и неправильного звучания фраз, слов. Возникшие трудности свидетельствуют о недостаточном уровне развития фонематического слуха.

Частично дети выполняли задание на воспроизведение рядов из двух слогов с согласными, оппозиционными по твердости-мягкости, по месту и по способу образования. Воспроизведение рядов слогов с согласными, оппозиционными по звонкости-глухости, вызвало затруднения у большинства детей. Некоторые дети частично смогли выполнить это задание. Они изменяли последовательность и количество элементов в ряду, переставляли и заменяли звуки, слоги.

При обследовании звукопроизношения у детей с нарушениями зрения было выявлено, что речь всех детей характеризуется невняtnостью, монотонностью и смазанностью. Состояние звукопроизношения характеризуется заменами сложных по артикуляции звуков на простые, например, вместо [ч] - [ть], вместо [щ] - [с'], шипящие заменяются свистящими: [ш] - [с], [ж] - [з].

Также у детей отмечается нестойкое употребление звуков в речи, то есть по инструкции изолированно ребенок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются. У всех детей наблюдаются замены, искажения и отсутствия звуков в словах.

Вероятно, допущенные ошибки детьми, свидетельствуют о недостаточной сформированности артикуляционного аппарата.

В результате обследования словарного запаса было выявлено, что у дошкольников данной группы имеются общие специфические особенности развития словаря. Такими особенностями являются: бедность, неточность по значению, недостаточность развития процессов обобщения.

В словаре у детей преобладают существительные с конкретным значением. Характерной чертой для всех детей явилась бедность глагольной лексики (отсутствие многих глаголов, обозначающих способы передвижения животных, возникали трудности при подборе антонимов к глаголам).

У большинства детей оказались несформированными синонимические ряды, в процессе диагностики встречалось большое количество лексических трудностей при выполнении заданий на подбор синонимов. Дошкольники в речи используют лишь прилагательные, обозначающие непосредственно воспринимаемые свойства предметов.

Затруднения у детей вызвали задания на объяснение значений слов и названия таких групп слов как: другие признаки предметов, кроме формы и цвета, способы выполнения человеком действий, качество выполняемых человеком действий. Это объясняется наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением дошкольников с нарушениями зрения.

Обследование мелкой моторики рук детей с нарушениями зрения показало, что мелкая моторика отстает от возрастной нормы. Движения скованные, содружество пальцев, ловкость не наблюдаются. Координация движений рук нарушена. Нарушена общая координация движений, их целенаправленность, точность. Дети затрудняются в подражательных движениях, в выполнении действий по образцу, упускают их элементы. Их движения раскоординированы. Результаты исследования показывают преобладание низкого и среднего уровней развития мелкой моторики у детей.

Причиной слабой моторики являются зрительные патологии дошкольников. Таким образом, необходима целенаправленная, систематическая и планомерная работа по развитию мелкой моторики рук. Данная работа может реализоваться в процессе практических видов деятельности для детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста.

Результаты количественного анализа обследования речевого развития представлены в Рис. 1.

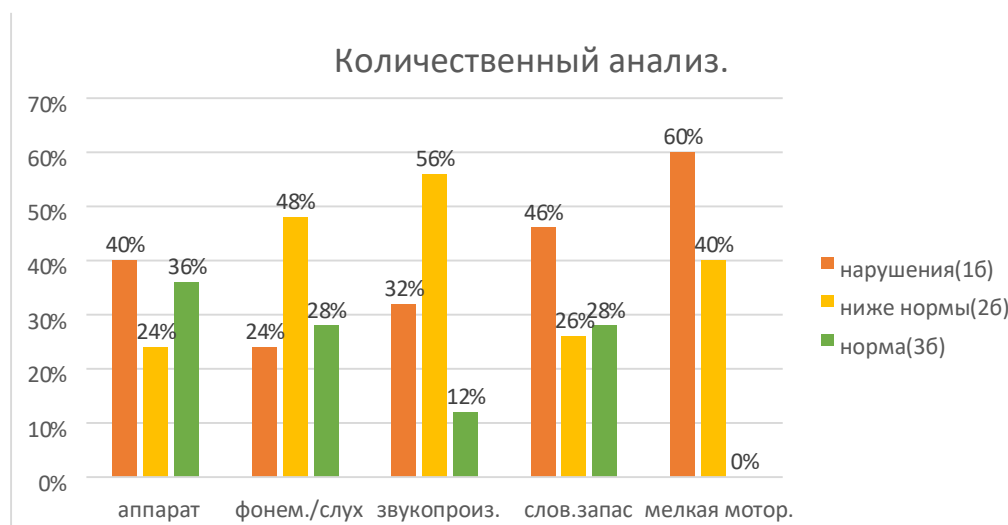


Рис. 1. Количественный анализ речевого развития

Таким образом, в процессе проведения диагностики произносительной стороны речи детей с ОНР старшей специализированной группы было выявлено 3 детей (75%) со средним и 2 ребенка (25%) с низкими уровнями ее развития. Высокого уровня в данной группе выявлено не было.

В соответствии с полученными результатами, преобладающим уровнем, является средний уровень сформированности языковых средств.

В процессе проведения обследования были выявлены основные трудности, с которыми столкнулись дети при диагностике. Так, наибольшие трудности возникли у детей при обследовании сенсомоторного уровня речи, который включает в себя фонематический слух, уровень развития звукопроизношения, сформированность артикуляционной моторики и навыки звукослоговой структуры слова. Также большую сложность представляли для детей задания на исследование фонематического слуха и задание на исследование сформированности звукослоговой структуры слова. Дети смогли выполнить предложенные задания только при замедленном воспроизведении и стимулирующей помощи логопеда.

При обследовании словаря и навыков словообразования наибольшие трудности у детей возникли при проведении пробы на образование качественных прилагательных от существительных. Никто из детей не справился с заданием даже после стимулирующей помощи логопеда. В то же время при образовании относительных и качественных прилагательных таких трудностей у детей не возникало.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения коррекционных занятий по развитию речи детей данной группы. Мы считаем, что применение дидактических игр в коррекционно-развивающем процессе, направленных на развитие произношения, фонематического восприятия, мелкой моторики является наиболее эффективным методом работы и помогает значительно повысить уровень произносительной стороны речи детей, а так же в общем психическом развитии ребенка [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова Л.С. Выявление и коррекция нарушения устной речи у слепых и слабовидящих детей. -Л., 1982. - 186 с.

2. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений // В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. — М.: «ВЛАДОС», 2000. - 240 с.
3. Отрошко Г.В. Формирование правильного звукопроизношения у дошкольников с нарушением речи через систему подвижных игр и логопедических упражнений // журнал «Дефектология» - 2002, №3 С. 34-41.
4. Солнцева, Л.И. Воспитание и обучение слепого дошкольника // Л.И. Солнцевой. -- Москва: «Просвещение», 2006. - 175с.

FEATURES OF THE PRONUNCIATION SIDE OF SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Annotation. This article deals with the problem of violations of the pronunciation side of speech in children with visual impairments. An empirical study of the speech of children with visual impairments of the older group is presented. As well as the methods that were used in the study.

Keywords: visual impairment, examination, speech, sound reproduction.

Dedova O. O.

Scientific supervisor: S. Y. Londarenko, senior lecturer.

Donetsk National University E-mail: olchikdedova@yandex.com

УДК 373.24

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Замотаева Л.О.

*Научный руководитель: Вергазова Л.Г., к.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Статья посвящена проблеме физического воспитания в дошкольном учреждении, направленного на формирование ценностей здоровья и привычки к самостоятельным занятиям физкультурой и спортом, обеспечение необходимого уровня развития жизненно важных двигательных умений, физических качеств и социально-психического благополучия. В работе выделены нетрадиционные формы работы с дошкольниками и описаны преимущества использования элементов стретчинговой гимнастики, хатха-йоги, релаксации и закаливания (босохождения), которые адаптированы к работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: физического воспитание, нетрадиционные формы, хатха-йога, релаксация, стретчинговая гимнастика.

В современном мире критерий здоровья человека становится все более весомым для полноценной жизни. Дошкольный возраст – это период активного развития детского организма, когда формируются его основные возможности, совершенствуются двигательные умения и навыки, закладываются основы гармоничного физического становления. Слабо развитый ребенок обычно отстает от здоровых детей в учебе. У него хуже память, он быстро утомляется и поэтому не может хорошо учиться, а родители ошибочно считают ребенка лентяем. Вот почему так справедливо отмечал советский педагог В.А. Сухомлинский: «Я не боюсь еще и еще раз повторить: забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя. От

жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы» [1, с. 109].

Проблема охраны здоровья детей дошкольного возраста, его укрепления и реабилитации в образовательном процессе всегда была актуальной. Современные отечественные исследования опираются на достижения советской системы в области физического воспитания. Так, актуальными на сегодняшний день работами по формированию двигательных навыков у дошкольников являются исследования А.В. Кенеман, Д.В. Хухлаевой, Е.А. Сагайдачной, М.А. Руновой, Г.П. Лесковой, Н.А. Ноткиной. Посильный вклад в разработку проблемы развития физических качеств дошкольников внесли В.Н. Заньский, З.И. Кузнецова, М.Ф. Скаева. Разработанные методики и сейчас остаются надежными помощниками в деле развития физической культуры подрастающего поколения.

Уже в те далекие годы одним из важных моментов в физическом воспитании дошкольников считалось раннее формирование осознанного подхода к собственному здоровью. Сегодня эта тенденция существенно усилилась. Поскольку даже в уставе ВОЗ говорится, что здоровье – это не только отсутствие болезней и физических дефектов, а состояние полного физического, душевного и социального благополучия, современный педагог дошкольного учреждения направляет свое особое внимание на то, чтобы с раннего возраста сформировать у ребенка определенные установки и навыки, направленные на сохранение и укрепление здоровья.

Здоровье подрастающего поколения – важнейшая задача для нашего молодого государства, заинтересованного во всестороннем гармоничном развитии детей. Именно поэтому в дошкольных учреждениях республики наряду с традиционными формами физического воспитания используются и новые, нетрадиционные подходы.

Цель статьи – проанализировать нетрадиционные формы работы по физическому воспитанию и выявить их преимущества для современных дошкольников.

Чтобы создать эффективные условия для комплексного оздоровления детей в дошкольном образовательном учреждении, необходимо, по мнению практикующих педагогов, использовать следующие нетрадиционные формы физического воспитания: стретчинг, релаксация, хатха-йога, босохождение. Представим их краткое описание и выделим преимущества.

Специальные упражнения на растягивание – один из нетрадиционных способов повышения активности и одновременно снятия эмоционально-психической напряженности, основанный отчасти на методах народной медицины. Еще в конце прошлого века приверженец подобных физических упражнений Е.И. Зуев писал: «Растяжки сопутствуют нам всю жизнь. Рождение – это растяжка. Глубокий вдох, улыбка, любое движение тела – растяжка. Растяжки – это гибкость, гибкость – это молодость, молодость – это здоровье, активность, хорошее настроение, раскрепощенность и уверенность в себе» [4, с.38].

Гимнастика на растягивание, или так называемая стретчинг - гимнастика, очень популярна сегодня в детских садах. Комплексы стретчинговой гимнастики пишутся в сюжетно - игровой форме, упражнения выполняются с постепенным усложнением. В занятиях для детей используются элементы йоги, психогимнастики, игры-медитации, релаксационные паузы, дыхательно-оздоровительные комплексы, ортопедические упражнения. Комплексы стретчинговой гимнастики проводятся в виде занятий - тренировок (одно и то же упражнение повторяется многократно) примерно раз в неделю. Рекомендуется заниматься с детьми младшего дошкольного возраста 10-15 минут, среднего 20 -25 минут, старшего 25 - 30 минут. Преимущества стретчинга в том, что эта методика максимально использует скрытые возможности организма и потому наиболее эффективна.

При разучивании комплекса детьми дошкольного возраста нужно придерживаться следующих правил:

- проводить занятия в первую половину дня, через час после еды;
- осуществлять разминку перед началом выполнения упражнений;
- соблюдать принцип последовательности, начиная с простых упражнений, постепенно переходя к сложным;
- следовать критерию правильного выполнения упражнений: ребенок должен чувствовать себя бодрым и быть в хорошем настроении.

Еще одним эффективным методом всестороннего гармонического развития является **релаксация** – процесс, необходимый для формирования здоровой психики ребенка. Методы релаксации, которые используются для детей дошкольного возраста, основаны на игре. Виды релаксации разнообразны: от простых до очень сложных и длительных по времени. Один из таких видов – «прогрессивная мышечная релаксация», изобретенная американским доктором Эдмундом Джекобсоном в 1920 году. Методика основана на простом физиологическом факте: после периода напряжения любая мышца автоматически расслабляется. Умение расслабиться помогает одним детям снять напряжение, другим – сконцентрировать внимание, снять возбуждение. При использовании упражнений на расслабление отдельных частей тела учитывается предыдущий вид деятельности детей (так, если было рисование или аппликация, то целесообразно выполнить упражнение на расслабление мышц рук, спины, шеи).

При составлении комплексов для релаксации необходимо учитывать и возрастные особенности детей, и специфику детского восприятия. В силу того, что у дошкольников хорошо развито воображение и наглядно - образное мышление, желательно называть упражнения в образном, сказочном ключе, например: *«Веселая пчелка»*. Кроме того, и словесное сопровождение всего упражнения нужно подчинять содержанию названия, например: *«Вдох свободный, на выдохе – звук «з-з-з-з»*. *Представим, что пчелка села на руку, на ногу, на нос»*. В этот момент учим детей направлять дыхание и внимание на определенную часть тела. Преимуществом данной формы работы считается её позитивное влияние на психику современных детей, многие из которых очень возбудимы и гиперактивны.

Хатха-йога – это система физических, дыхательных и медитативных упражнений, предназначенных для физического и духовного совершенствования. Практика показывает, что дети, регулярно занимающиеся йогой, становятся спокойнее, у них появляется уверенность в своих силах, развивается гибкость, пластичность, происходит увеличение мышечной массы, укрепление брюшного пресса. В отличие от других физических упражнений, имеющих динамический характер, в хатха-йоге основное внимание уделяется статическому поддержанию поз. Их выполнение требует плавных осмысленных движений, спокойного ритма и оказывает на организм умеренную нагрузку. Преимуществом данной нетрадиционной формы является тот факт, что в процессе занятий ребенку прививаются навыки здорового образа жизни и позитивного отношения к окружающему миру, развивается наблюдательность, внимание, творческое воображение. Наиболее благоприятный возраст для занятия 5 - 6 лет. В этом возрасте ребенок легко обучается новым движениям.

Исследователи выделяют следующие основные цели организации деятельности с детьми по методике хатха-йоги:

- совершенствование двигательных умений и навыков детей;
- формирование правильной осанки и равномерного дыхания;
- укрепление мышц тела;

- сохранение и развитие гибкости и эластичности позвоночника, подвижности суставов;
- развитие морально-волевых качеств, выдержки, настойчивости в достижении результатов, потребности в ежедневной двигательной деятельности, развитие внимания и мышления;
- выработка равновесия и координации движений.

В период пандемии, когда проблема укрепления и сохранения здоровья детей стала чрезвычайно актуальной, так как дошкольники часто страдают от воспалений верхних дыхательных путей, а эти заболевания отрицательно влияют на здоровье и иногда становятся причиной хронических недомоганий в последующие годы, нельзя не вспомнить и о **закаливании**. На закаленных детей меньше влияют резкие изменения температуры, они имеют хороший аппетит, более активны, уравновешенны и жизнерадостны. Основное условие закаливания – систематичность процедур. Закаливание не должно быть эпизодичным, иначе оно не только не принесет пользу, но и может навредить здоровью ребенка. Закаливание для дошкольников целесообразно начинать летом, когда температура воздуха выше, чем в другие периоды года и ее колебания не бывают резкими, а затем систематически проводить его в течение года. Известный советский педиатр Г.Н. Сперанский писал: «Закаливание полезно всем детям, однако средства и методы закаливания должны быть для разных детей разными, одного ребенка сразу же приучают к сравнительно низким температурам, для других переход от теплого до прохладного должен быть постепенным, почти незаметным. У одних закаливание становится единственным средством укрепления здоровья, у других оно объединяется с лечением. При этом у всех без исключения – с правильным режимом дня, укреплением нервной системы, от которой в значительной степени зависит то, как организм ребенка реагирует на изменения внешней среды» [1, с.5].

Хороший аппетит, глубокий сон, жизнерадостное настроение ребенка, улучшение его здоровья и физического развития является основными показателями положительного воздействия закаливающих процедур. Одним из видов нетрадиционного закаливания является **босохождение** по методике Авраменко. Начинать ходить нужно в носках две недели, потом босыми ногами, но только при выполнении утренней гимнастики на физкультурных занятиях, стретчинговой гимнастики, гимнастики пробуждения.

Описанные нетрадиционные формы физического воспитания не исчерпывают всего многообразия современных подходов. Но все они – только надстройка самого важного устремления каждого педагогического коллектива дошкольного учреждения: как сделать так, чтобы здоровье стало одной из основных потребностей ребенка на протяжении всей его жизни.

Поскольку здоровье является важнейшей ценностью, установка на его сохранение должна быть основой мировоззрения как педагога, так и воспитанников. Задача воспитателя – формировать у детей оздоровительное поведение на основе реализации принципа: познай себя и помоги себе сам. Обучая дошкольника с детства следить за своим здоровьем, заниматься физкультурой, оздоровительными и закаливающими процедурами, используя нетрадиционные формы работы по физическому воспитанию, педагог дошкольного образовательного учреждения помогает ребенку достичь высоких результатов не только в учебе, но и во всех других сферах жизни.

Нормальная жизнедеятельность организма, хорошее самочувствие – залог дальнейших успехов дошкольника. Именно поэтому решение проблем физического воспитания приоритетны и для наших научно - педагогических исследований.

В.А. Сухомлинский писал: «Забота о человеческом здоровье, тем более о здоровье ребенка – это не просто комплекс санитарно - гигиенических норм и правил, не свод требований к режиму, питанию, труду, отдыху. Это прежде всего забота о гармоничной полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества» [3, с.115].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сперанский Г.Н. Как уберечь ребенка от простуды / Г.Н. Сперанский // Здоровье. – 1960. – № 8. – С.5 - 7
2. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в 5-ти томах. / В.А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа. – 1977. - Т.3. – 670 с .
3. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в 5-ти томах. / В.А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа. – 1976. - Т.1. – 654 с .
4. Зуев Е.И. Волшебная сила растяжек / Е.И. Зуев // Советский спорт. – 1990. - С.38 – 40.

NON-TRADITIONAL METHODS OF PHYSICAL EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATION FACILITIES

Abstract. This article considers the issue of solving objectives in physical culture aimed at formation of personality, ensuring the necessary level of development of vital motor skills and physical qualities, universal human values of health, physical, social and mental well-being, fostering interest and habits for independent physical education and sports with the help of non-traditional methods of work with preschoolers. Article determines adapted methods of work with children of preschool age such as: stretching gymnastics, hatha yoga, relaxation, hardening (barefoot walking), and methodological conditions for their implementation.

Key words: physical education, unconventional forms, hatha yoga, relaxation, stretching gymnastics.

Zamotaieva L.O.

Scientific director: Vergazova L.G., docent

GOU VPO «Donetsk National University»

E – mail: shabanova. lyubov@gmail.com

УДК 376.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Каменская Е.Р.

**Научный руководитель: Ручица Т.С. ст. преподаватель.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация: В данной статье описана коррекционная работа с детьми с нарушением речи средствами искусства. Использование арт-терапии: сказкотерапия, кинезитерапия, песочной терапии, музыкотерапии и имаготерапии в коррекционной работе с детьми с нарушением речи.

Ключевые слова: речевое нарушение, коррекция, обучение, арт-терапия, дошкольный возраст.

Речевые нарушения в детском возрасте отрицательно влияют на психофизическое состояние ребенка, дальнейшую школьную адаптацию и социальное поведение.

Довольно часто мы наблюдаем, что дети дошкольного возраста, даже с незначительными речевыми нарушениями, отличаются от своих сверстников: они неоправданно волнуются, стесняются, не верят в свои силы, не могут поставить себе цель и идти к ней. Часто такие дошкольники могут быть раздражительными, возбужденными, расторможенными, беспокойными, непоседливыми; их настроение быстро меняется вследствие эмоциональной неустойчивости. У некоторых детей наблюдается

заторможенность, снижение умственной работоспособности и снижение внимания. Речевые нарушения у детей сопровождаются неустойчивостью внимания и памяти, недостаточностью регулирующей функции речи, нарушением познавательной деятельности и умственной работоспособности. Одним из методов коррекционной работы с такими детьми является арт-терапия.

Целью статьи является изучение возможности использования арт-терапии в коррекционной работе с детьми с речевыми нарушениями

Современные исследования арт-терапии охватывают различные ее аспекты. Так, содержание арт-терапевтических технологий, историю их развития и современные особенности применения рассмотрены в работах А. Вознесенского, Е. Копытина, Л. Терлецкой и др. Возможности использования различных форм и методик арт-терапии в психологической практике исследовали А. Копытин, К. Рудестам, В. Соловьева и др. [1].

Педагогические аспекты применения арт-терапии (арт-педагогика, педагогика творчества) проанализированы в работах А. Деркач, Л. Лебедевой и др. Особенности практического применения арт-терапии в работе с детьми с ограниченными возможностями освещены в исследовании Л. Никишин, Л. Федоткин, Л. Вадрус, Н. Некряч, А. Образцовой и др. [2].

Анализ последних исследований позволяет рассматривать арт-терапию как синтез нескольких отраслей научного знания: искусства, психологии и медицины. Преимущественно она используется в терапевтической и коррекционной практике в виде совокупности методик, основанных на применении различных видов искусства и способствуют стимулированию творческого потенциала ребенка, коррекции психосоматических, психоэмоциональных нарушений и отклонений в личностном развитии. И хотя отдельные аспекты применения методов арт-терапии неоднократно были предметом исследований отечественных и зарубежных ученых, проблема использования технологии арт-терапии в коррекционно-воспитательной работе пока еще не получила своего системного решения.

Изучение возможностей эффективного использования арт-терапии в системе реабилитации речевых расстройств - сложная и интересная проблема на перекрестке многих смежных наук: медицины, психологии, педагогики, искусствоведения и, конечно, логопедии.

Так как арт-терапия представляет собой методику лечения или коррекции с помощью художественного творчества, то сегодня она считается одним из самых эффективных методов. В разных странах существуют различные модели арт-терапии. Очень важно отметить, что данная методика почти не имеет противопоказаний и ограничений, и может быть использована в работе с детьми с речевыми нарушениями.

Арт-терапия, обеспечивает гармоничное и динамичное взаимодействие между ребенком, продуктом его творчества и взрослым (психологом, педагогом, воспитателем), а также осуществляет терапевтическое или коррекционное воздействие на психофизическое состояние ребенка, но и реализует основные функции образования: воспитательную, развивающую, диагностическую, коррекционную, социализирующую и т.п. Педагогическая коррекция с помощью арт-терапии у детей с речевыми проблемами имеет свои особенности и определяет целесообразность учета общих и индивидуальных направлений и условий работы, а именно: возраста ребенка, степени зрелости всех функциональных систем и индивидуальных свойств личности.

При проведении арт-терапевтических занятий педагогу необходимо:

- установить с ребенком доброжелательный двусторонний контакт;
- установить направления и задачи коррекционной работы по арт-терапии;
- подобрать виды арт-терапии, которые способен выполнить конкретный ребенок и получить результат;

- осознавать и помнить о возможных трудностях ребенка в реализации своих возможностей;
- дать возможность ребенку самостоятельно выбирать задания;
- регламентировать работу ребенка, способствовать повышению концентрации внимания.

Выше изложенные правила проведения занятия с использованием арт-терапии стимулируют познавательную активность ребенка, организуют поведение и повышают самооценку ребенка с речевыми нарушениями.

Как технология коррекционно-воспитательного процесса, арт-терапия приобретает все большую актуальность, прежде всего благодаря широким возможностям использования для детей практически всех категорий психофизических расстройств, в частности имеющих тяжелые речевые нарушения, поскольку арт-терапия – это преимущественно невербальная форма работы.

Если говорить о классической арт-терапии, то она включает в себя только визуальные виды творчества, такие как: живопись, графика, фотография, рисование и лепка. Однако, современная арт-терапия насчитывает значительно больше видов методик, где задействованы не только визуальные образы, но и музыка, литература, игрушки и т.д..

В широком смысле арт-терапия включает в себя: изотерапию - терапевтическое воздействие средствами изобразительного искусства, библиотерапию - терапевтическое воздействие чтения, сказкотерапию - терапевтическое воздействие слушания и моделирования сказок, музыкотерапия – терапевтическое влияние музыки, вокалотерапии - терапевтическое воздействие пения, драматерапия - терапевтическое воздействие драматизации и инсценировки, танцевальную терапию, песочную терапию, куклотерапия и т.д.

Описанные виды арт-терапии применяются при достаточно широком спектре проблем. Это могут быть психологические травмы, потери, кризисные состояния, внутренние и межличностные конфликты, невротические и психосоматические расстройства, возрастные кризисы, поведенческие проблемы и т.д.

Подробно изучив виды арт-терапии нами были выбраны три, на наш взгляд более эффективные в коррекционной работе с детьми с речевыми нарушениями: изотерапия, танцетерапия, песочная терапия.

На сегодняшний день *изотерапия* является одной из самых популярных, поскольку дает человеку возможность справиться с глубинными конфликтами, выплеснуть злость, агрессию и разочарование. Постепенно происходит углубленное самопознание, самопринятия, гармонизация личности, личностный рост, развивается рефлексия и анализ своего поведения, мыслей, чувств, улучшается общая атмосфера в группе, расширяются связи с другими детьми.

Применение данного вида деятельности в коррекционной работе с детьми с речевыми нарушениями позволяет получить следующие положительные результаты:

- создает благоприятные условия для развития общения замкнутых детей, позволяет развивать коммуникативные навыки ребенка способность к сотрудничеству со сверстниками;
- оказывается влияние на осознание ребенком своих переживаний, на развитие произвольности и способности саморегуляции, уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком.

Танцетерапия – это творческая деятельность, основанная на связи музыки и движений, направленная на формирование и коррекцию эмоционально-личностной сферы и психомоторики детей. Она содержит в себе пальчиковую гимнастику, коррекционную ритмику и психогимнастику.

Основная ее функция – это снятие эмоциональных давлений, при том, что танец или ритмические движения - это средства невербального общения и разрядки эмоционального напряжения, обеспечения релаксации, регуляции эмоционального состояния, коррекции моторной сферы.

Танцетерапия может проводиться в форме тематических занятий, строящихся на импровизированной деятельности педагога и детей. На занятиях используются различные упражнения под музыку, основанные на естественных движениях тела, избегая строгой регламентации.

В процессе танца формируются ориентирования в пространстве, произвольная двигательная активность, необходимая для функционирования всех психических процессов, обеспечивает регуляцию мышечного тонуса, снятия напряжения; развивает «чувство» своего тела, осознание возможностей адекватной передачи своих чувств и переживаний через выразительные движения под музыку.

Танцетерапию применяют для коррекции речевых нарушений посредством использования различных видов музыкально-двигательной деятельности. К числу коррекционных методов, в основе которых лежит движение и музыка относятся логоритмику и психогимнастику.

Логоритмика – это комплекс специальных ритмических упражнений для детей с нарушением речи. В качестве материала используют малые фольклорные формы, танцы, игры - сценки, музыкально-языковые игры со специальными логопедическими упражнениями. С их помощью у ребенка успешно развиваются языковая и коммуникативная функции языка, обогащается словарный запас.

Психогимнастика включает в себя комплекс упражнений, игр, этюдов, с помощью которых осуществляется коррекция психоэмоциональных и моторных нарушений у детей.

Психогимнастические упражнения предлагаются для выполнения детьми в конце занятия, выбор того или иного упражнения зависит от эмоционального состояния детей: после подвижных упражнений используются этюды, направленные на релаксацию, и наоборот, умеренный темп предыдущих задач требует яркого окончания.

Игра с песком или *«песочная терапия»* - это одна из форм естественной деятельности детей. Она доставляет удовольствие детям. Игра с песком эффективна в работе с детьми с речевыми нарушениями. Перенос традиционных логопедических занятий в песочницу приносит большой воспитательный и образовательный эффект, чем типовые формы обучения [3].

С песком и водой ребенок знакомиться очень рано. Сколько радости доставляют малышам побродить по лужам, потрогать воду руками. Или построить из песка замок, сварить «кашку-малашку», и просто погрузить руки в песок. При этом обязательно работают обе руки, а не одна ведущая, как при письме в тетради или на доске, то есть работают сразу два полушария. Между водой, песком и руками ребенка возникает свой разговор. Ведь руками можно собрать песок в горку, снова выровнять его поверхность, оставить на нем свои отпечатки, следы, углубления, нарисовать целые картины, налить в песочные ямы воду.

По мнению Л. Лебедевой, использование игр и игровых упражнений с песком и водой в индивидуальной логопедической работе с детьми, имеющими нарушения речи очень эффективно [4].

Игровые занятия с песком полезно использовать в логопедии, поскольку они развивают тактильно-кинестическую чувствительность и мелкую моторику рук; стабилизируют эмоциональное состояние, преодолевают страхи; комплекс «плохого художника»; совершенствуют зрительно-пространственную ориентацию, речевые возможности; способствуют расширению словарного запаса; помогают усвоить навыки звуко-слового анализа и синтеза; позволяют развивать фонематический слух и

восприятие; способствуют развитию связной речи, лексико-грамматических представлений; помогают в изучении букв, усвоении навыков чтения и письма. Специалистами замечено, что дети с удовольствием находят в песке буквы и составляют из них слова, пишут диктанты и т.д. С помощью песка активно развивается мелкая моторика пальцев рук. Погружение обеих рук в песок или теплую воду снимает мышечное напряжение ребенка и развивает моторику рук.

Обычно из ряда предложенных для деятельности предметов и материалов – цветные карандаши, фломастеры, краски, пластилин, пазлы, конструктор и др., большая часть детей постоянно выбирает игры с теплой водой и песком. Движение рук ребенка в песке и воде снимают судороги, тормозят фиксацию на своей речи, так как он захвачен действием и игрой, а песок и теплая вода имеют релаксационное действие.

Для исправления звукопроизношения ребенка сначала учат сочетать движения языка и пальцев в воде или песке при разучивании и отработке специальных артикуляционных упражнений, автоматизации изолированных звуков, произнесение слогов и слов. Если звукопроизношение ребенка не страдает, нужно заставлять его рассказывать знакомые стихи, потешки с ритмическими движениями в песке или воде. Часто логопеду нужно брать руки ребенка в свои и действовать сообща.

Частичный перенос логопедических занятий в песочницу, дает больший воспитательный и образовательный эффект, чем стандартные формы обучения.

Таким образом, посредством арт-терапии возможно эффективное коррекционное воздействие на детей с психофизическими нарушениями, с нарушением речи в частности.

Арт-терапия выходит за пределы традиционного образовательного и коррекционного процесса, гармонично сочетая психолого-педагогический, коррекционно-развивающий, медицинский и социальный аспекты. Использование этой технологии позволяет осуществлять более эффективное воздействие на речевые центры, побуждает к развитию речи ребенка, что позволяет осуществить одновременно коррекционное воздействие как на первичные, так и вторичные и третичные дефекты детей с речевыми нарушениями.

Применения арт-терапии в коррекционной работе с детьми с речевыми нарушениями требует от педагога-дефектолога определенной подготовленности, в связи с этим специалисты, осуществляющие данную работу нуждаются в повышении квалификации, практической подготовки к применению арт-терапии в работе с детьми с нарушением речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для вузов. М.: Академия, 2001. 248 с.
2. Крючков В.П. Актуальные проблемы логопедии: сборник научных трудов: Выпуск II. –Саратов: Издательство «Буква», 2014. 184 с.
3. Киселёва М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2007. 160 с.
4. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с.

USE OF ART THERAPY IN CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Annotation: This article describes the correctional work with children with speech disorders by means of art. The use of art therapy: fairy tale therapy, kinesitherapy, sand therapy, music therapy and imagotherapy in correctional work with children with speech disorders.

Keywords: speech disorder, correction, training, art therapy, preschool age.

Kamenskaya E.P.

Scientific adviser: Ruchitsa T.S. senior teacher,

GOU VPO "Donetsk National University"

E-mail: kamenskaya.kate@mail.ru

УДК 331.5-053.6

ОЦЕНКА И САМООЦЕНКА

Керимова З.И.

**Научный руководитель: Уманец Ф.С. к.п.н., старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация. В данной работе рассматривается одна из основных проблем в современном образовательном процессе. Проблема оценивания волнует ученых и педагогов-практиков, так как новые социальные условия, процесс обновления образовательных структур диктуют свои правила. Выявлены основные причины проблематики оценивания в начальной школе, а также представлены методы, которые помогли бы выпускникам учебных заведений профессионально оценивать навыки современных обучающихся.

Ключевые слова: проблема оценивания, обучающиеся, современная педагогика, новая система.

Человек в процессе жизнедеятельности постоянно оценивает предметы, явления, ситуации, поступки и идеи разных людей, свои возможности, поступки и результаты своих действий; предвидит и учитывает, как его могут оценивать другие. Формулируя оценки, человек влияет на окружающих, а также постоянно испытывает на себе влияние оценок других людей. Даже неполный перечень некоторых разновидностей оценок свидетельствует о том, что они необходимы человеку для организации взаимодействия с предметным миром, с другими людьми, с обществом[1].

Так, осознанная саморегуляция является, по сути, процессом постоянного оценивания условий, собственных возможностей, текущих и конечных результатов деятельности, значение самих целей, своих индивидуальных особенностей. Существенное место занимает оценочная работа в педагогической деятельности учителя. Он проверяет результаты обучения учащихся, систематичность выполнения ими поставленных задач, контролирует ход учебно-воспитательного процесса, отражает и фиксирует результаты деятельности детей в соответствующих отчетных документах.

Новая система оценивания должна нормализовать отношения ученика с учителем, родителями и самим собой; снять тревожность, снизить невротизацию детей; повысить учебную мотивацию; позволить отслеживать динамику школьной успешности. С учетом того, что современная начальная школа - это не школа навыка, а школа пробы сил ребенка, становится актуальной проблема оценивания учебных достижений каждого ученика, нацеленная на личностный рост и развитие, а не на уровень среднего ученика.

Одной из актуальных проблем, как в педагогической теории, так и в педагогической практике, является проблема оценивания учебных достижений школьника. Отметка, которой приписывается лишь невинная роль простого отражателя и фиксатора результата оценки, на практике становится для ребенка источником радости или горя[2].

Исследованию влияния процесса оценивания на психику ребенка уделяли значительное внимание Ананьев Борис Герасимович, Сухомлинский Василий Александрович, Амонашвили Шалва Александрович. Ученые и педагоги отмечают отрицательное влияние оценки на формирование адекватной самооценки школьника, на

формирование многих нравственных личностных качеств, а также на развитие взаимоотношений учащихся класса. Отметка воспитывает недружелюбие, расслаивает класс на «отличников», «троечников» и «двоечников», ведь, как правило, на личность школьника в целом смотрят через призму отметок.

Хорошо успевающие ученики редко приглашают отстающих одноклассников к себе домой, неохотно принимают их в свои игры. «Слабые» ученики усиленно ищут выхода из положения отверженных. А так как они не в силах самостоятельно преодолеть трудности учения, что стало бы условием урегулирования многих проблем, они то и дело прибегают ко лжи или пытаются утвердиться в иных сферах жизни, а иногда и в антиобщественном поведении. Евгений Иосифович Перовский в книге «Проверка знаний учащихся в средней школе»[3] отмечает, что в момент оценки учитель находится под воздействием многих субъективных факторов. Это и сложившееся у учителя представление об успехах данного ученика, общее отношение к данному ученику (симпатия или антипатия), настроение учителя, физическое состояние его (устомление, головная боль). Неправильная оценка знаний отрицательно сказывается на школьниках. Если школьник чувствует, что учитель относится к нему, как к хорошему ученику, делает скидку, он начинает небрежничать, перестает старательно работать в надежде, что сойдет и так. Если учитель оценивает знания ученика ниже, чем он того заслуживает, школьник больно переживает несправедливость. Это может озлобить его, а в результате вызвать ухудшение поведения, оттолкнуть от школы.

Хочется, чтобы каждый учитель, выставляя отметку ученику, помнил слова Василия Александровича Сухомлинского «Оценка - это наиболее острый инструмент, использование которого требует огромного умения и культуры». Многим известны случаи из школьной практики, когда ученики исправляют отметки у себя в дневниках, вырывают листы, разрывают дневники, чтобы скрыть от родителей плохую отметку и избежать наказания.

Контроль и оценка в начальной школе имеет несколько функций: социальную функцию, которая проявляется в требованиях, предъявляемых обществом к уровню подготовки младшего школьного возраста; образовательную функцию, которая определяет результат сравнения ожидаемого эффекта обучения с действительным; воспитательную функцию, которая выражается в рассмотрении формирования положительных мотивов учения и готовности к самоконтролю как фактору преодоления заниженной самооценки учащихся и тревожности; функцию управления, которая очень важна для развития самоконтроля школьника, его умения анализировать и правильно оценивать свою деятельность, адекватно принимать оценку педагога; эмоциональную функцию, которая проявляется в том, что любой вид оценки создает определенный эмоциональный фон и вызывает соответствующую эмоциональную реакцию ученика.

Действительно, оценка может вдохновить, направить на преодоление трудностей, оказать поддержку, но может и огорчить, записать в разряд «отстающих», усугубить низкую самооценку, нарушить контакт со взрослыми и сверстниками. Реализация этой важнейшей функции при проверке результатов обучения заключается в том, что эмоциональная реакция учителя должна соответствовать эмоциональной реакции школьника и ориентировать его на успех, выражать уверенность в том, что данные результаты могут быть изменены к лучшему. Ситуация успеха и эмоционального благополучия - предпосылки того, что ученик спокойно примет оценку учителя, проанализирует вместе с ним ошибки и наметит пути их устранения.

Проблема оценивания учебных достижений школьников становится весьма актуальной, так как современная начальная школа находится на позициях многообразия и вариативности[3,4].

В соответствии со стандартами нового поколения основным объектом системы оценки, её содержательной и критериальной базой выступают планируемые результаты

освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования. Новая система оценки должна быть направлена на обеспечение качества образования, что предполагает вовлеченность в оценочную деятельность как педагогов, так и обучающихся, чего нет в традиционной системе оценивания.

Новая система оценивания призвана:

- нормализовать отношения ученика с учителем, родителями и собой,
- снять тревожность, снизить невротизацию детей,
- повысить учебную мотивацию,
- отследить динамику школьной успешности,
- развивать у школьников умение проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность, устанавливать ошибки и находить пути их устранения;
- оценка и отметка должны фиксировать достижения ученика.

Прежде всего нужно изменить инструментарий – **формы и методы оценки**.

Приоритетными в диагностике (контрольные работы) становятся не репродуктивные задания (на воспроизведение информации), а продуктивные задания (задачи) по применению знаний и умений, предполагающие создание учеником в ходе решения своего информационного продукта: вывода, оценки.

Помимо привычных предметных контрольных работ теперь необходимо проводить метапредметные диагностические работы, составленные из компетентностных заданий, требующих от ученика не только познавательных, но и регулятивных и коммуникативных действий. Предложенная «Школой 2100» диагностика метапредметных результатов является педагогической. Ею может воспользоваться любой учитель (в отличие от психолого-педагогической диагностики, которую осуществляет школьный психолог).

Совершенно новым для массовой школы является вводимая диагностика результатов личностного развития. Она может проводиться в разных формах (диагностическая работа, результаты наблюдения). В любом случае такая диагностика предполагает проявление учеником качеств своей личности: оценки поступков, обозначение своей жизненной позиции, культурного выбора, мотивов, личностных целей. Это сугубо личная сфера, поэтому правила личностной безопасности, конфиденциальности требуют проводить такую диагностику только в виде неперсонифицированных работ. Иными словами, работы, выполняемые учениками, как правило, не должны подписываться, и таблицы, где собираются эти данные, должны показывать результаты только по классу или школе в целом, но не по каждому конкретному ученику[5].

Привычная форма письменной контрольной работы теперь дополняется такими новыми формами контроля результатов, как:

- целенаправленное наблюдение (фиксация проявляемых учеником действий и качеств по заданным параметрам),
- самооценка ученика по принятым формам (например, лист с вопросами по саморефлексии конкретной деятельности),
- результаты учебных проектов,
- результаты разнообразных внеучебных и внешкольных работ, достижений учеников.

Предлагается принципиально переосмыслить, а по сути, изменить традиционную оценочно-отметочную шкалу (так называемую «пятибалльную»). В настоящее время она построена по принципу «вычитания»: решение учеником учебной задачи сравнивается с неким образцом «идеального решения», ищутся ошибки – несовпадение с образцом, чтобы понизить отметку («не ставить же всем пятёрки!»). Подобный подход ориентирует на поиск неудачи, отрицательно сказывается на мотивации ученика, его личностной самооценке. Вместо этого предлагается переосмыслить шкалу по принципу

«прибавления» и «уровневого подхода» – решение учеником даже простой учебной задачи, части задачи оценивать как безусловный успех, но на элементарном уровне, за которым следует более высокий уровень, к нему ученик может стремиться.

Вместо официального классного журнала главным средством накопления информации об образовательных результатах ученика должен теперь стать портфель достижений (портфолио). Официальный классный журнал, конечно, не отменяется, но итоговая оценка за начальную школу (решение о переводе на следующую ступень образования) теперь будет приниматься не на основе годовых предметных отметок в журнале, а на основе всех результатов (предметных, метапредметных, личностных; учебных и внеучебных), накопленных в портфеле достижений ученика за четыре года обучения в начальной школе[3,6].

Чтоб обеспечить комплексную оценку всех образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных) все эти средства, формы и методы должны **обеспечить самое главное – комплексную оценку результатов**. Иными словами, не отдельные отметки по отдельным предметам, а общая характеристика всего приобретённого учеником – его личностные, метапредметные и предметные результаты. Чтобы это получилось, педагогу нужно уметь сводить все данные диагностик в простые таблицы образовательных результатов и владеть инструкциями по их ведению: когда, как и на основании чего заполнять таблицы, как интерпретировать и использовать результаты.

Самое главное, что все помещаемые в таблицах оценки и отметки нужны не сами по себе, не для «официальной отчётности», а для принятия решений по педагогической помощи и поддержке каждого ученика в том, что ему необходимо на данном этапе его развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- А.Н.Леонтьев. К вопросу о развитии арифметического мышления ребенка. // «Школа 2100». Приоритетные направления развития Образовательной программы. Вып.4. М.: Баласс, 2000.
1. Аксамидова. И.Г. Использование тестовых технологий при оценке качества знаний учащихся / И.Г.Аксамидова.// Управление школой – 2003. - №8. С.18
 2. Коменский. Я.А. Избр. пед. соч.: В 2 т. [Текст] / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 2001. – Т. 1. – 656 с.
 3. Шаталов. В. Ф. Куда и как исчезли тройки. Из опыта работы школ Донецка / В.Ф. Шаталов; Предисл. В. В. Давыдова. — М.: «Педагогика», 2003. — 134 с.
 4. Эльконин. Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М., 2001.
 5. Давыдов. В.В. Виды общения в обучении. - М., 2013. – 262 с.

ASSESSMENT AND SELF-ASSESSMENT

Annotation. This paper examines one of the main problems in the modern educational process. The problem of assessment worries scientists and practicing teachers, since new social conditions, the process of updating educational structures dictate their own rules. The main reasons for the problem of assessment in primary school are identified, and methods are presented that would help graduates of educational institutions to professionally assess the skills of modern students.

Key words: assessment problem, students, modern pedagogy, new system.

Kerimova Z.I.

Scientific adviser: Umanets S. F. Ph.D., senior lecturer

Donetsk National University

E-mail: z.kerimova.01@mail.ru

УДК 373.24:61

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ПРОГРАММЕ «РАСТЕМ ЗДОРОВЫМИ»

Козаченко Н.И.

*Научный руководитель: Пашкова Н.В., к.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной статье рассмотрена программа «Растем здоровыми», направленная на формирование основ культуры здоровья детей старшего дошкольного возраста в процессе взаимодействия ДОО и семьи. Опытным-экспериментальным путём доказана ее эффективность, разработана система методического сопровождения работы с детьми, педагогами, родителями.

Ключевые слова: культура здоровья, здоровье, дошкольник, родители, педагоги.

В последние годы показатели здоровья, физического и двигательного развития дошкольников беспокоят ученых, психологов и педагогов всего мира. Одна из причин этого кроется в образе современной жизни. Основная проблема заключается в том, что у взрослых низкий уровень знаний о культуре здоровья, значимости собственного здоровья и здоровья детей [1, с.23]. Таким образом, проблема культуры здоровья дошкольников сейчас очень актуальна.

Культура здоровья - это комплексное понятие, включающее теоретические знания о факторах, способствующих укреплению здоровья, и их грамотное применение в повседневной жизни [2, с.21].

Именно в дошкольный период жизни закладываются основы здоровья ребенка, поэтому в этом возрасте необходимо формировать основы здоровья ребенка, его культуру, потребность быть здоровым, активным, способным и не представлять угрозы для здоровья других членов семьи. Современные дошкольные образовательные программы ориентированы на вопросы здоровья и безопасности, но более глубокой задачей является привитие ребенку потребности быть здоровым [3, с.56].

На основе анализа образовательных программ, направленных на формирование основ культуры здоровья и согласно требованиям типовой образовательной программы дошкольного образования «Растим личность» [4, с.6], нами была составлена программа «Растем здоровыми» для работы с детьми старшего дошкольного возраста.

Гипотеза нашего исследования была построена на предположении, что использование программы «Растем здоровыми» в работе дошкольных учреждений позволит повысить эффективность образовательного процесса, сформировать ценностные ориентации у педагогов и родителей, направленные на сохранение, укрепление здоровья детей, обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку, создать положительный стимул для педагогов дошкольных учреждений и родителей детей в области культуры здоровья.

Цель статьи - показать эффективность разработанной программы, направленной на формирование культуры здоровья старших дошкольников.

Программа состоит из 3 блоков: «Работа с детьми», «Работа с родителями», и «Работа с педагогами».

Первый блок предназначен для работы со старшими дошкольниками. Воспитательная работа по определенной теме проводилась в группах в течение шести месяцев. Этот же материал был рекомендован для работы в других группах со сложностью, соответствующей возрастным особенностям детей.

Содержание этой части программы реализуется как в непосредственной образовательной деятельности, так и в образовательной деятельности, организованной в режимные моменты в I и II половине дня, на прогулке.

Методы работы с детьми строятся в направлении личностно-ориентированного общения с ребенком в форме интересного игрового задания, акцентирующего

самостоятельные эксперименты и исследовательскую деятельность самих детей, побуждающего их творчески подходить к конкретным обстоятельствам выполнения заданий [5, с. 26].

Условием интеграции является насыщение различных видов деятельности детей информацией о здоровье, культуре и основах здорового образа жизни. Формирование эмоционально положительного отношения к этому процессу осуществляется как в совместной деятельности взрослых и детей, так и в самостоятельной деятельности детей.

Практическая значимость программы заключается в том, чтобы привить детям правильное отношение к охране и укреплению своего здоровья; сформировать представления о культуре здоровья; способствовать раскрытию творческой инициативы, умению самовыражаться через различные формы детского творчества.

Программа предназначена для детей 5-6 лет и рассчитана на один год обучения. Обучение проводится во всех видах деятельности детей и предполагает использование традиционных, современных форм и методов образовательной деятельности. В организации учебного процесса используются коллективная и индивидуально-групповая формы работы.

Для осуществления работы по программе, требуется специально подобранные материалы, оборудование и специально организованная развивающая среда. Чтобы решить эту проблему важно, чтобы родители принимали активное участие в совместной с ДОО работе по формированию основ культуры здоровья детей и взрослых.

Только в этом случае реализация проекта поможет укрепить устойчивый интерес к защите здоровья детей и пропаганде здорового образа жизни. Выраженная субъектность дошкольников требует изменения позиции взрослых в образовательном процессе дошкольного образования, поиска новых путей воспитания и развития детей.

Результатом освоения программы «Растем здоровым» является ребенок, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками, самостоятельно выполняющий соответствующие возрасту гигиенические процедуры, и придерживающийся основных правил здорового образа жизни.

В процессе эксперимента была разработана форма учета полученных результатов, которая состоит из карт мониторинга и диаграмм. По разработанным картам педагоги отслеживают успешность выполнения плана и отслеживают освоение содержания программы каждым ребенком, выполнение заданий в каждом блоке программы, что позволяет проводить более полный анализ и прогноз учебной деятельности.

Мониторинг проводится 2 раза в год - начальный и заключительный, чтобы провести сравнение данных, полученных в ходе анализа деятельности у детей дошкольного возраста.

Система мониторинга позволяет оперативно выявлять детей с проблемами развития, а также выявлять трудности в реализации содержания программы в каждой группе и незамедлительно оказывать психологическую и методическую поддержку педагогам.

Второй блок направлен на повышение уровня педагогических знаний и умений родителей по формированию у детей здоровьесберегающих навыков культуры.

Работа с родителями - это комплексная и важная часть деятельности сотрудников дошкольного образовательного учреждения, которая включает в себя помощь педагогам родителям в семейном воспитании, создание необходимых условий для развития у детей навыков здорового образа жизни.

Педагоги используют оптимальное сочетание существующих традиционных форм работы с родителями с нетрадиционными формами общения с семьей на основе совместной деятельности и обмена опытом, идеями, чувствами и переживаниями, проведение акций.

Разработка трехэтапной модели взаимодействия детского сада и семьи отражает формы и методы работы с родителями, позволяющие повысить педагогическую компетентность родителей, объединить усилия ДООУ и семьи в вопросах оздоровления детей.

Экспериментальная работа по программе «Растем здоровыми» проходила поэтапно: диагностический этап включал анкетирование, опрос, изучение медицинских карт, консультации, наблюдения. На практическом этапе проводились запланированные занятия, физкультурные праздники, дни открытых дверей, дни и недели здоровья, походы, фотовыставки, семинары, консультации, практикумы, соревнования с родителями. Для подведения итогов эксперимента необходим оценочный этап: отзывы, опрос родителей, диагностика, собеседование с детьми, наблюдение, учет активности родителей, анкетирование, информация об успехах.

Первый этап по внедрению программы можно назвать информационным, т.к он включал сбор и анализ сведений о родителях и детях, изучения семей, их трудностей и запросов, а также выявление готовности семьи ответить на запросы дошкольного учреждения. Работа с родителями в рамках информационного этапа строится по таким направлениям. Просвещение родителей, передача им необходимой информации по тому или иному вопросу (визитная карточка ДООУ, знакомство родителей с результатами диагностики, состояния здоровья ребенка и его психомоторного развития; информационными листами: «Движения и здоровье», «Физкульт-ура!», «Для чего нужна зарядка?»; с содержанием физкультурно-оздоровительной работой и лечебно-профилактическими мероприятиями).

Организация продуктивного общения всех участников образовательного пространства, создание условий для общения по вопросам физического воспитания детей с целью выявления их знаний и умений в области здорового образа жизни, организации питания и двигательной активности, выполнение режимных моментов в семье.

Обмен опытом по физической культуре среди родителей происходил во время совместных походов на природу. Вместе с родителями организуем и проводим физкультурные праздники, где происходит непосредственное общение взрослых с ребенком.

Практический этап содержит информацию, направленную на решение конкретных задач, связанных со здоровьем детей и их развитием. Анализ информации, полученный в рамках первого этапа, направлен на разработку индивидуальных программ на каждого ребенка с учетом индивидуальных особенностей и планирования мероприятий по формированию здоровья детей.

Проведение спортивных праздников: «Веселые старты», пешие прогулки, фотоконкурсы: «Лучший спортивный уголок в семье», «Любим спортом заниматься».

Для определения эффективности проведенных мероприятий существует третий этап модели - оценочный. Результативность: книга отзывов, анкетирование, опрос родителей, наблюдения, собеседование с детьми.

Третий блок предназначен для повышения уровня педагогических знаний педагогов по развитию у детей навыков культуры здоровья и предусматривает такие формы работы: тестирование педагогов для выявления знаний о формах работы по воспитанию здорового образа жизни дошкольников в ДООУ; создание памяток для воспитателей групп по созданию условий охраны и укрепления физического здоровья детей, принципах закаливания, повышение психолого-педагогической компетентности педагогов, проведение педсоветов: «Необходимость диагностики уровня заболеваемости и состояния здоровья детей», «Создание условий для формирования у дошкольников привычек здорового образа жизни»; консультации: «Формы двигательной активности и их использование в течение дня», «Эко – туристические прогулки с дошкольниками»,

«Туристический поход, как одно из средств образовательной и оздоровительной деятельности дошкольников», «Спортивные игры и упражнения в ДОУ». Разработка сценариев спортивных праздников, дней здоровья, развлечений, ежегодно утверждается план физкультурно-оздоровительной работы, перспективные планы и картотеки для воспитателей (подвижные, речевые игры с движениями, комплексы утренней гимнастики, дыхательной гимнастики, закаливающих процедур).

Таким образом, для укрепления здоровья детей, формирования представления о ценности здоровья, воспитания полезных привычек и навыков здорового образа жизни необходимо правильно организовать развивающую среду, разработать систему методической работы с педагогами, вовлечь родителей в работу по формированию культуры здоровья детей.

Программа ориентирована на основное содержание Государственного образовательного стандарта дошкольного образования Донецкой Народной Республики на 2015 – 2017гг. [6], в соответствии с требованиями Закона «Об образовании» ДНР (постановление Народного Совета Донецкой Народной Республики № 1-23311-НС от 19.06.2015) [7] по формированию здоровьесберегающей компетенции у детей дошкольного возраста и предназначена для руководителей ДОУ, руководителей методических объединений, методистов и воспитателей, которые ищут действенные и перспективные пути решения проблемы сохранения здоровья дошкольников в современных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Данилина, Т.А. Взаимодействие ДОУ с социумом – М.:АРКТИ, 2004
- 2.Скумин, В.А. Культура здоровья: избранные лекции. — Чебоксары: К Здоровью через Культуру, 2002. — 264 с.
- 3.Елжова, Н.В. Здоровый образ жизни в дошкольном образовательном учреждении / Н.В. Елжова. - М.: Феникс, 2011. - 224 с.
- 4.Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность» / Авт.-сост. Арутюнян Л.Н, Сипачева Е.В., Котова Л.Н, Макеенко Е.П., Губанова Н.В., Бридько Г.Ф., Кобзарь О.В., Михайлюк С.И. – Донецк: ГОУ ДПО «Донецкий РИДПО», 2018 — 208 с.
- 5.Гринченко, И.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе: учебно-методическое пособие / И.С. Гринченко. – М.: ЦГЛ, 2002. – 80 с.
6. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Донецкой Народной Республики на 2015-2017гг. (приказ МОН ДНР № 326 от 17.07.2015)
- 7.Закон «Об образовании» ДНР (постановление Народного Совета Донецкой Народной Республики № 1-23311-НС от 19.06.2015)

FORMATION OF HEALTH CULTURE BASIS OF OLDER PRE-SCHOOL AGE CHILDREN UNDER "GROWING UP HEALTHY" PROGRAM

Annotation. The given article has considered "Growing up healthy" program, which is focused on the formation of health culture basis of older pre-school age children in the process of cooperation between preschool educational institution and family. During experiment effectiveness of this program was proved and a system of methodological support for working with children, teachers and parents was developed.

Keywords: health culture, health, preschooler, parents, teachers

Kozachenko N.I.

Academic advisor: Pashkova N.V., candidate of pedagogics, associate professor

SEI HPL "Donetsk National University"

E-mail: dimakozachenko@gmail.com

УДК 373.5-053.6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Копилевич А.А.

*Научный руководитель: Приходченко Е.И., д.пед.н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация: Статья посвящена проблеме развития творческих способностей детей дошкольного возраста. Раскрыты эффективные формы работы с дошкольниками по работе с нетрадиционной техникой рисования – монотипией.

Ключевые слова: дошкольное образование, нетрадиционные техники рисования, монотипия.

Актуальность Прогрессивные подходы в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста создают изменения с традиционных, уже принятых форм работы, которые ориентированы на личность ребёнка, в следствии дают ему свободу самореализации, однако не исключают обучение. Общие направления развития науки и социума говорят о том, что необходимо обратиться к феномену развития практических умений и творческих способностей в теории и практике организации художественно-практической деятельности ребенка дошкольного возраста.

Л.Н. Галигузова трактует понятие «детское творчество» как форму активности и самостоятельной деятельности ребенка, в процессе которой он отступает от образца и стереотипа, экспериментирует, видоизменяет окружающий его мир, создает нечто новое для других и для себя [1]. Согласно теории Л.С.Выгодского, сущность развития ребенка состоит в его поэтапном погружении в систему человеческой культуры в различных видах деятельности, а также через развитие возможности видеть окружающий мир и взаимодействовать с ним [1].

Впрочем, проблема становления детского творчества становится все больше и больше актуальной на современном рубеже становления дошкольного образования, но ещё остается мало изученной. В практике работы дошкольных учреждений программное содержание и способы работы с ребятами в организованной деятельности и в самостоятельной нацелены в основном лишь только на составление изобразительных умений, способностей, а обучению техники рисования уделяется не достаточно времени, собственно, это отображается на развитии креативных возможностей ребят.

Цель статьи – раскрыть эффективность использования нетрадиционных форм преподавания изобразительного искусства у детей дошкольного возраста.

Основная часть. Одно из более весомых критерий удачного становления детского художественного творчества – многообразие и вариативность работы с ребятами в организованной деятельности. Новизна окружающего быта, необыкновенное, сказочное начало занятия, прекрасные и различные материалы, заманчивые для ребят неповторяющиеся поручения, вероятность выбора и еще почти оригинальные иные моменты – вот, собственно что может помочь определить в детскую изобразительную работу живость и непосредственность детского восприятия и художественного действия.

Важно, чтобы всякий раз воспитатель создавал новую ситуацию так, чтобы дети, с одной стороны, могли применить усвоенные ранее знания, умения, навыки, с другой – искали новые решения, творческие подходы. Нетрадиционные изобразительные техники – «это техники, позволяющие создавать рисунок при помощи разнообразных средств и материалов, находящихся под рукой и отличающие эти рисунки от традиционных по выполнению» [4].

Выбор рисования нетрадиционными техниками нами сделан неслучайно, потому, что они позволяют детям быстро достичь желаемого результата. Многообразие нетрадиционных методов рисования - это маленькая игра. Их внедрение позволяет детям чувствовать себя свободнее, смелее, непосредственнее, развивает воображение, креативность, дает полную личную свободу для самовыражения. Каждому ребенку будет интересно рисовать необычным способом, новыми необычными материалами. Дети любят быстро достигать результатов в своей работе, а помогут в этом нетрадиционные техники рисования.

Для того, чтобы дети занимались творчеством, необходимо определенное руководство со стороны взрослых. Важно своевременно раскрыть перед родителями творческую способность ребенка и дать необходимые рекомендации, которые помогут им развить творческие способности своих детей. В помощь родителям были проведены консультации, индивидуальные беседы, изготовлены буклеты и памятки по использованию нетрадиционных форм рисования.

Целью работы с детьми стало: развитие художественно-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством использования нетрадиционной техники рисования - монотипия.

Задачи:

- Познакомить детей с историей нетрадиционных техник рисования – монотипией; -Представить материал для монотипии.
- Научить способам рисования монотипии.
- Развить способность создавать свой неповторимый образ, в рисунках по нетрадиционному рисованию, в технике монотипии.
- Сформулировать у дошкольников творческие способности через нетрадиционные техники рисования.

Работу проводили как общие виды детской деятельности, так и индивидуальные с каждым ребенком, а также физкультминутки, пальчиковые игры и релаксацию под инструментальную пьесу. Для осуществления цели были подобраны занятия занимательного характера, так как несли в себе интересное содержание, нетрадиционный материал. Мы определили цикл занятий по художественному творчеству с детьми:

1. «Знакомство с монотипией»

Цель - создать условия для овладения новой техникой рисования «монотипией», способами и последовательностью выполнения работы. Расширить знания о пейзаже как жанре в живописи, цвете как основном средстве художественной выразительности. Научить использовать различные способы рисования монотипии.

Задачи:

- Активизировать познавательную деятельность учащихся посредством включения их в практическую работу.
- Создать условия для развития полноценного восприятия окружающего мира через подключение всех сенсорных каналов, для формирования исследовательских действий, развития эмоционально - эстетического отношения к исследуемому предмету, явлению.
- Сформировать навык работы в технике монотипии.

2. «Природа отражается в воде»-монотипия пейзажная

Цель - продолжать развивать у детей образное мышление, творческое воображение, эмоциональную отзывчивость на пейзажный образ, его настроение.

Задачи:

- Познакомить с нетрадиционной техникой изображения пейзажа – монотипией, показать ее изобразительные особенности.

-Закрепить знание детей о пейзаже как жанре изобразительного искусства.
Закрепить навыки и технику рисования деревьев, кустарников, используя гуашевые

краски составлять весеннюю цветовую гамму.

3. «Спящий зимний лес»

Цель: закрепить навык рисования в технике

«монотипия» Задачи:

- продолжение знакомства с монотипией;
- воспитание любви к природе;
- развитие воображения;
- привитие чувства коллективизма и взаимопомощи.

Образовательная деятельность с детьми проводилась в форме совместной партнёрской работы, в творческой мастерской группы. Ребята отправлялись в путешествия, приходили на помощь героям сказок, строили города, искали и находили пути решения различных ситуаций. Определялась положение столов, в какой то отрезок занятия они располагались полукругом, далее буквой «П», или вовсе были составлены в ряд. Художественные материалы удобно, оптимально размещались на столах и были доступны каждому ребёнку. В процессе работы дети могли свободно передвигаться по группе, брать тот или иной материал, который они считали нужным им для работы, тихо общаться между собой и задавать вопросы воспитателю. Такая деятельность была достаточно интересной, творческой, насыщенной, поскольку художественный процесс старалась выстраивать живо и эмоционально. Стремилась ставить изобразительную задачу так, чтобы она мотивировала детей к поискам образного решения, чтобы воспитанники приобретали необходимую свободу действий, а в рисунках не было шаблонности и они не становились обыденными. Учились замечать всё и быть внимательными к каждому полученному новому изображению.

Особенное внимание, с точки зрения направленности работы, стало внедрение игровых сказочных сюжетов, которое разрешало развивать фантазию детей группы, и на данной основе делать личные художественные образы. Подчеркнем, что интенсивное внедрение всевозможных игровых способов, к примеру: угадать, что или кто живет в кляксе, или же дорисовать отсутствующие части ушей и хвост собаки, грозу и ливень из облака, лепестки цветов, разрешало добиваться стойкого интереса и поддержания внимания у ребят на протяжении всего занятия. Наглядность и красочность получаемых изображений содействовало проявлению каждым ребенком массы позитивных впечатлений, а в последующем умению бегло формулировать собственные воображения в творческой работе.

Одним из ключевых направлений в нашей работе стало создание динамичной художественной среды в группе, учитывающей возможности вариативности в организации обстановки, в которой протекает работа с детьми, включающей все необходимые материалы, рационально размещенные и доступные детям группы. Создана художественно - развивающая среда, для развития креативности, воображения, активности, пространственного мышления и фантазии, формирующая художественное сознание ребенка. В процессе работы было разработано методическое обеспечение образовательного процесса в целях организации изобразительной деятельности, способствующей развитию воображения воспитанников: перспективный план работы и картотека игр на развитие художественных способностей детей.

В работах детей была одноплановость, бесцветность, беспорядок. Одним словом, рисунки были просты и не оригинальны в цветовом решении. Многие дети любят рисовать, но творчество не может проходить под натиском. Ведь рисование для ребенка - веселый, интересный художественный труд, к которому не надо заставлять, но очень важно мотивировать и оказывать поддержку малышу, постепенно открывая перед ним

новые возможности изобразительной деятельности. Необычные подходы к организации изобразительной деятельности удивляют и восхищают детей, тем самым, вызывая стремление, радость заниматься таким интересным делом. Оригинальное, необычное рисование раскрывает креативные возможности ребенка, позволяет почувствовать краски, их характер и настроение.

Нетрадиционные способы рисования развивают у ребят логическое и абстрактное мышление, воображение, наблюдательность, заботу и уверенность в свои силы. Довольно любопытно следить, как малыши рисуют, а в собственных рисунках отображая: аромат цветов, шум дождя, оживляют кляксу. Они искусно импровизируют и фантазируют, собственно, что не всякий раз получается у взрослых. Ребенку случается непросто рассказать о том что он чувствует, а с поддержкой рисунка он передает свое настроение. Поэтому при системной работе к концу дошкольного детства он восхищает всех собственными прекрасными произведениями с внедрением нестандартной техники рисования. У нынешних ребят, которые охотно вступают в контакт с находящимся вокруг миром сквозь овладение художественной работой, восприятием и созданием графических изображений, значительно быстрее складывается образно-смысловая сторона изобразительной работы.

Вывод. Внедрение нестандартных техник рисования в организованную образовательную работу с ребятами дошкольного возраста - это овладение выразительными возможностями изобразительного материала при разработке образа, это овладение гармонией цветовых сочетаний, постижение красоты сделанных методом личного творчества, т.е. усвоение условности языка изобразительного искусства. Исследование состояния и работы педагогов по рисованию как способу художественной работы в практике дошкольных учреждений побуждает нас признать, собственно то что рисование при верной организации содействует художественному развитию дошкольников. Внедрение в работе с дошкольниками нестандартных материалов и техник рисования считается мощным мотивом работы, к поиску метода сотворения образа, к подбору материалов, соответствующих характеристике изображаемого предмета. В детских работах использующиеся материалы, его многообразие и неординарность техник рисования могли помочь ребятам достигать выразительности образов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Денисова О. П. Психология и педагогика: учеб. пособие /О. П. Денисова – М.: Флинта: МПСИ, 2017. – 235 с.
2. Комарова Т.С. Развитие художественных способностей дошкольников/ Т.С.Комарова.- М.2014 – 142с.
3. И.В. Новикова. Работа с нетрадиционными материалами в детском саду. – Ярославль: Академия развития,2012. – 111 с.
4. Никитина А.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. /А.В Никитина- KADO 2010 – 272с.
5. Шаляпина И.А. Нетрадиционное рисование с дошкольниками. 20 познавательно-игровых занятий. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 63 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USE OF UNCONVENTIONAL FORMS OF FINE ARTS TEACHING IN PRESCHOOL CHILDREN

Resume: The article is devoted to the problem of the development of creative abilities of preschool children. The effective forms of work with preschoolers in working with non-traditional drawing techniques - monotype are revealed.

Key words: preschool education, non-traditional drawing techniques, monotype.

Kopilevich A.A.

Scientific adviser: Prikhodchenko E.I. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Donetsk National University
E-mail: nastyakopilevich@gmail.com

УДК 373.24:61

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Криштопа С.П.

**Научный руководитель: Савченко М.В., к.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования языковой картины мира у детей дошкольного возраста. Автор раскрывает особенности формирования данного феномена через развитие социально-коммуникативной сферы детей дошкольного возраста. В качестве основных инструментов выбраны дидактические игры, комплексы которых вошли в разработанную автором вариативную программу «Речевой мир в игре».

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, языковая картина мира, социально-коммуникативная сфера, дидактическая игра.

Актуальность. Язык – это ключевое средство общения между людьми. Используя слова, возможно объяснить реальность, к примеру, описать статую или картину, передать смысл музыкального произведения. Даже если изначально художник, рисуя картину, опирается на зрительные образы, а артист на слуховые, передают они их или воспринимают с опорой на языковые знаки.

Языковая картина мира – это одно из основных понятий в современной философии и этнолингвистике. Именно Л. Вайсгербер внедрил в научную терминологию понятие «языковая картина мира». Одной из характеристик этого термина является единый, отчетливо структурированный и многоуровневый в языковом воспроизведении «живой организм», что состоит из определенного комплекта звуков и звукосочетаний, специфической постановки артикуляционного аппарата носителей языка, просодических референций речи, словарного запаса, словообразовательных языковых способностей и синтаксиса предложений, сочетаний слов и своеобразного запаса фразеологизмов. А это значит, что языковой картиной мира определяется обобщенный коммуникативный образ жизни, осознание окружающей действительности и внутреннего мира людей и системы языков [1]. Кроме того, это означает, что языковая картина мира постоянно развивается и видоизменяется, приобретает новые черты в процессе на протяжении всей жизни человека.

О.А. Корнилов в современной лингвистике выдвигает на первый план «объективистский» и «субъективистский» подходы к языковой картине мира. «Объективистский» подход допускает, что во время формирования картины мира язык выступает как модель, которая обозначает мыслительно-абстрактное содержание, полученное человеком в течении своей теоретической и практической жизнедеятельности. Следовательно, языковая картина мира соединяется с объективным мировоззрением человека через желание наиболее четко воссоздать объективную реальность. «Субъективистский» подход отображает в языке вторичный мир, который возникает в результате преломления в сознании человека реального, объективного

мировоззрения. Повседневная речь определяет языковую картину мира, которая отображает и устанавливает как познания о мире, так и ошибочные ощущения, заблуждения относительно мира [7].

Заинтересованность в формировании основ языковой картины мира (далее ЯКМ) у детей старшего дошкольного возраста побудила нас к поиску приемлемых, доступных и одновременно эффективных средств работы. На наш взгляд, использование дидактических речевых игр будет способствовать развитию связной речи в дошкольном возрасте как одной из сторон формирующейся языковой картины мира. Это связано с тем, что игра, являясь простым и близким ребенку способом познания окружающей действительности, должна быть наиболее естественным и доступным путём к овладению теми или иными знаниями, умениями, навыками.

Отметим, что языковая картина мира ребенка во многом зависит от той языковой среды, условий воспитания и содержания образования, в которых он развивается. Учитывая высокую динамичность периода детства, во время которого формируется языковое сознание индивида, а также влияние современного культурного контекста, обусловленного цифровизацией и технологизацией общества, сегодня проблема формирования языковой картины мира на этапе дошкольного детства приобретает особую актуальность [5].

Цель статьи – раскрыть эффективность использования специально подобранных комплексов дидактических игр в работе с детьми старшего дошкольного возраста как средства формирования у них языковой картины мира.

Основная часть. Полноценное развитие ребёнка невозможно без воспитания у него правильной речи. Любые недостатки речи ограничивают общение ребенка со сверстниками и взрослыми, отрицательно влияют на формирование его познавательной деятельности, тормозят социально-коммуникативное развитие. Поэтому, мы обратили внимание на создание языкового маршрута детей, используя дидактические игры. Вариативная программа «Речевой мир в игре», созданная на базе МДОУ №294 г. Донецка, ставит перед собой цель - повышение уровня речевого и социально-коммуникативного развития детей в процессе игровой деятельности в условиях реализации Типовой образовательной программы дошкольного образования «Растим личность».

Задачи данной программы: развитие связной речи, уточнение, расширение и обогащение лексического запаса детей, практическое усвоение лексических средств языка; развитие социально-коммуникативных навыков; развитие психических процессов (памяти, воображения, мышления, внимания).

Отличительной особенностью вариативной программы «Речевой мир в игре» является то, что в ней делается упор на основной вид деятельности детей дошкольного возраста – игру. Опираясь на игровую деятельность, данная программа призвана усилить воздействие воспитательной работы по развитию речевых и социально-коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста. Специфика данной Программы заключается в том, что через игровую деятельность у детей создается мотивация, которая стимулирует коммуникативную активность, что, в свою очередь, способствует овладению связной монологической речью, влияет на выбор языковых средств и определяет характер оформления мысли в речевом высказывании, побуждает детей употреблять развернутые речевые высказывания. Таким образом, содержание вариативной программы способствует обогащению речевого и психофизического развития детей.

Программа «Речевой мир в игре» содержит комплекс игровых заданий и упражнений, нацеленных на речевое и социально-коммуникативное развитие детей, которые распределены в режимных моментах в соответствии комплексно-тематическим планированием. Игровая деятельность распределяется по степени возрастающей

сложности на материале одной темы и содержит упражнения для развития общей, мелкой и артикуляционной моторики, речевого дыхания, голоса, произношения и речевых навыков, навыков общения и социального взаимодействия. Следует учитывать, что в дидактической игре необходимо правильное сочетание наглядности, слова воспитателя и действий самих детей с игрушками, игровыми пособиями, предметами и т.д. Поэтому мы отнеслись к подбору пособий не только с функциональной целесообразностью, но и с учетом их безопасности.

Нами были подобраны и систематизированы задания, ориентированные на один год обучения в группе детей старшего дошкольного возраста. Составлен примерный перспективный план по использованию дидактических игр в педагогическом процессе детского сада. Разработаны модели развивающего речевого пространства не только в групповых комнатах дошкольной организации, но и на улице во время прогулки. Такие речевые маршруты как «Новый день – новая история» помогают детям увидеть в окружающем интересные темы для языкового развития. Цикл игр «Что мы делали...осенью, зимой, весной» закрепляют у детей зрительную память, слуховую, моторную. При помощи словесных пояснений, указаний воспитатель направляет внимание детей, упорядочивает, уточняет их представления, расширяет опыт. Речь его способствует обогащению словаря дошкольников, овладению разнообразными формами обучения, способствует совершенствованию игровых действий. В дидактических играх перед детьми ставятся те или иные задачи, решение которых требует сосредоточенности, внимания, умственного усилия, умения осмыслить правила, последовательность действий, преодолеть трудности. Планируя дидактические игры, педагогам необходимо заботиться об усложнении игр, расширении их вариативности (например, придумывание усложнений для игр).

Для повышения уровня речевого развития детей использовались различные формы и методы вовлечения родителей в педагогический процесс: консультации, предоставление наглядного материала по развитию речевых умений (папки-передвижки, памятки, методическая литература), организация игротеки дидактических игр с родителями. Во время консультации «Речевое развитие детей старшего дошкольного возраста» мы познакомили родителей с тем, какие речевые навыки наиболее характерны для дошкольников, а также, какие основные ошибки встречаются в речи детей. Подготовили индивидуальные рекомендации для родителей. Родители активно участвовали в создании речевых дидактических игр. По результатам этой работы в группе была создана игротека настольных игр.

Реализация данной системы работы помогает правильно скоординировать работу воспитателя и родителей по формированию языковой картины мира у детей. Предлагаемый в вариативной программе комплекс игровых упражнений и заданий может использоваться воспитателями групп во всех режимных моментах, а также в самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Данные результаты были подтверждены результатами проведенной вначале и в конце 2019-2020 у.г. диагностики по речевому и социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста [3]. Они подтвердили эффективность использования дидактических игр в формировании ЯКМ у детей старшего дошкольного возраста.

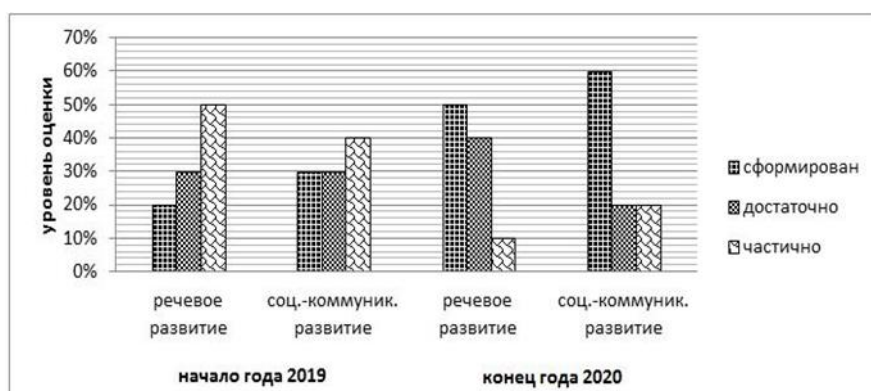


Рис. 1. Соотношение показателей речевого и социально-коммуникативного развития на начало 2019 уч.г. и конец 2020 уч.г.

В речевом развитии было отмечено улучшение показателей до 30%. Дети стали проявлять способность к речевому комментированию процесса и результату собственной деятельности. В социально-коммуникативном развитии было отмечено увеличение у детей интереса к взаимодействию и сотрудничеству со сверстниками и взрослыми, дети стали проявлять инициативность, активность в общении.

В результате работы по программе «Речевой мир в игре» у детей расширился словарный запас и навыки построения предложений в соответствии с грамматическими нормами родной речи; дети стали проявлять инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности (игре, общении), выбрали себе занятие и партнеров по совместной деятельности; расширили начальные представления о себе, об окружающей социальной и предметной действительности, взаимосвязях в ней.

Выводы. Вся наша жизнь строится на получении и использовании языковых навыков в различных ситуациях общения в разных социальных группах. Языковая картина мира обуславливает знания и привычки конкретного общества, формируют наш «реальный мир», определяют умения видеть, слышать и даже воспринимать окружающую действительность. Благодаря речи, психические процессы старших дошкольников делаются управляемыми. В свою очередь, речевые навыки детей совершенствуются на основе таких познавательных способностей как восприятие, память, воображение, мышление, а также зависят от эмоционального состояния и мотивации. В связи с этим можно сделать вывод, что эффективность речевого развития детей как основы формирования языковой картины мира личности зависит от полноценного развития их познавательных способностей и эмоционально-волевой сферы. Наиболее оптимальным средством для такого развития является игровая деятельность, поскольку является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста. Дидактические игры при этом являются той формой, что объединяет в себе возможности для одновременного стимулирования познавательных и речевых навыков детей, в доступной форме поддерживают их интерес к образовательной деятельности, стимулируют к достижению целей, создают условия для объединения с другими детьми и коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. Психология личности: учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Габбасова, А.Р. Языковая картина мира: основные признаки, типология и функции / А.Р. Габбасова, Ф.Г. Фаткуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 19-22.
3. Диагностика индивидуального развития детей дошкольного возраста / авт.-сост. : М.В. Савченко, Л.Н. Котова, Н.В. Губанова. – 2-е изд., испр. и доп. – Донецк : Истоки, 2020. – 80 с.

4. Мишанова, О.Г. Информационно-языковая компетенция современного ребенка в новом культурном контексте цифрового общества / О.Г. Мишанова, Ю.В. Батенкова // Азимут научных исследований : педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. № 2(23). – С. 44-48.

5. Савченко, М.В. Формирование языковой картины мира у детей дошкольного возраста (3-4 года) : практическое пособие / М.В. Савченко, А.Ю. Заярная, Я.Г. Угряйская. – ГОУ ДПО «Донецкий РИДПО». – Донецк: Истоки, 2020. – 80 с.

6. Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность» / авт.-сост. Арутюнян Л.Н., Сипачева Е.В., Макеенко Е.П., Котова Л.Н., Михайлюк С.И., Бридько Г.Ф., Губанова Н.В., Кобзарь О.В. – ГОУ ДПО «Донецкий РИДПО». – Донецк : Истоки, 2018. – 208 с.

7. Ушакова, О.С. Развитие речи и творчества дошкольников. Игры, упражнения, конспекты занятий / О.С. Ушакова, Н.В. Гавриш. - М.: ТЦ Сфера, 2015. - 176 с.

DIDACTIC GAME AS A METHOD FOR FORMING A LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of the linguistic picture of the world in preschool children. The author reveals the features of the formation of this phenomenon through the development of the social and communicative sphere of preschool children. Didactic games were chosen as the main tools, the complexes of which were included in the variative program "Speech World in the Game" developed by the author.

Keywords:: preschool children, linguistic picture of the world, social and communicative sphere, didactic game.

Author: Krishtopa S.P

Scientific adviser: Savchenko M.V. candidate of pedagogical sciences

Donetsk National University E-mail: mr.savchenko@donnu.ru

УДК 376.37

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ

Крюкова В.О.

**Научный руководитель: Ручица Т.С., ст. преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация: В статье раскрыты особенности эффективности коррекционной работы по формированию словообразования у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня и предложены этапы по формированию словообразования с конкретным речевым материалом.

Ключевые слова: коррекционная работа, общее недоразвитие речи, дошкольники, словообразование.

Словообразование – это один из показателей становления речи ребёнка в целом. Сперва ребёнок усваивает значение производных слов, которые слышит от взрослых, а затем и сам пытается их производить. Психологические представления о процессе порождения речи как сложном, многооперационном процессе рассматривали в своих работах Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Л.А. Чистович, В.А. Кожевников, В.В. Алякринский. Процесс словообразования у детей в норме приходится на 3-4-летний возраст. У дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) 3 уровня этот процесс недоразвит и отстаёт от нормально развивающихся сверстников в результате нарушения дифференциации фонем, что вызывает затруднения при различении форм слов при словообразовании, именно этот фактор и определяет актуальность исследования.

Целью статьи является анализ коррекционной работы по формированию навыков словообразования у дошкольников с ОНР 3 уровня, именно в данном виде деятельности

возможна коррекция фонематического слуха, необходимая для дифференциации фонем и различения форм слов. Проблема является актуальной и малоизученной, т.к. коррекционная работа с дошкольниками в любой области со временем требует определённой новизны в преподавании, интеграции в коррекционный процесс дополнительных методов, средств и технологий (игровых, здоровьесберегающих и др.), применение нетрадиционных методов, например, сказкотерапия, где ребёнок сможет самостоятельно сочинить текст.

Словообразование – это процесс или результат образования новых слов, называемых производными, на базе однокоренных слов или словосочетаний посредством принятых в данном языке формальных способов, которые служат для семантического переосмысления или уточнения исходных единиц [1].

При ОНР процесс формирования словообразования осложнён из-за многозначности слов, переносных значений, сложностями в грамматике, так как в русском языке много правил правописания и говорения. Именно эти факторы усложняют процесс усвоения правильной речи в дошкольном возрасте.

Коррекционный процесс по словообразованию, в том числе, строится из расчёта нарушенных или несформированных навыков у дошкольников с 3 уровнем ОНР, а это: образование прилагательных, существительных, уменьшительно-ласкательных, сложных словообразований [2].

Условиями успешного формирования словообразования у старших дошкольников с ОНР 3 уровня являются:

1. Для формирования словообразовательных умений старшего дошкольника необходима поэтапность в формировании способов словообразования.
2. Сперва следует начать с освоения значений исходных слов, затем в процессе коррекционной работы упражняться в словообразовании разными способами и в конце выясняются значения и связи производного слова для эффективного произвольного использования усвоенных способов словообразования.
3. Для эффективной коррекционной работы потребуется продолжительность и систематичность воздействия на детей с целью освоения словообразованию, поскольку коррекционный процесс должен быть комплексным, т.к. нельзя развивать словообразовательные навыки отдельно от общей коррекции речи.
4. Ещё одним способом формирования словообразования будет являться пополнение словарного запаса ребёнка путём чтения сказок, общения в процесс игры и т.д., т.к. словообразование выступает как составная часть морфологической системы языка и происходит оно посредством соединения, комбинирования морфем.

В коррекционной работе по формированию словообразования у дошкольников на первый план выступает работа по продуктивному словообразованию, то есть, такому словообразованию, при котором от того или иного слова можно будет образовать новое, производное слово.

Также в процессе коррекционной работы требуется обучить ребёнка значению новых слов и применению этих слов в правильном варианте в своей речи. Для образования новых слов ребёнку следует показать общую морфему, с помощью которой образуется новое слово, например: слон – слонёнок – слоновый. Необходимо работать над расширением и построением грамматически правильного предложения.

По данным из научной статьи практикующего логопеда Шевцовой Ирины Кахрамановны, коррекционная работа с учителем-логопедом состоит из трёх этапов. Отправной точкой, основой и фундаментом коррекционного процесса является обучение

ребёнка словообразованию существительных и прилагательных [3]. Далее усвоенные навыки применяются в усложнённом коррекционном процессе.

В целом коррекционный процесс строится в такой последовательности:

- процесс словообразования при помощи различных суффиксов;
- нахождение сходной морфемы;
- определяется значение нового слова и сопоставляется с исходным.

Последним этапом в коррекционной работе является процесс долгой автоматизации приобретённых знаний и умений ребёнка в диалоге, самостоятельной речи (монологической), в процессе непринуждённого общения со сверстниками и взрослыми.

Поскольку процесс словообразования у дошкольников с ОНР 3 уровня затягивается, т.к. не начинается своевременно в 3-4 года в силу нарушения, поэтому данная проблема обнаруживается в среднем или же в старшем дошкольном возрасте, что определяет пролонгированные сроки образовательной и коррекционной работы с детьми данной категории из-за упущенного времени.

Коррекционная работа по формированию словообразования у дошкольников с ОНР 3 уровня осуществляется в 3 этапа:

I этап работы по формированию словообразования предполагает закрепление самых лёгких и часто используемых речевых оборотов.

Первоочередно с детьми проводится работа по образованию слов существительных и прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами по лексическим темам календарного плана. Работа начинается от простого к сложному: идёт отработка суффикса -ик-: стол – столик, мост – мостик, карандаш – карандашик, а затем отбатывается суффикс -чик-: лист – листочик, стул – стульчик, рукав – рукавичка.

Далее учебный материал усложняется. Идёт работа по образованию и применению на практике (в речи) качественных (размер, вес, цвет и т.д.) и относительных (отношение к материалу, из которого сделан предмет, ко времени, к месту) прилагательных, например, стульчик – коричневый стульчик, столик – большой красивый столик.

II этап способствует отработке и закреплению слов при использовании менее продуктивных моделей словообразования.

В первую очередь ведётся работа по словообразованию существительных с изменением звуковой структуры корня и применением суффикса -к-, например: собака – собачка, кошка – кошечка, линейка – линейка.

Продолжается работа по словообразованию существительных с использованием суффиксов -очк-, -ечк- ласкательных собственных имен, например: Света – Светочка, Паша – Пашечка, Вера – Верочка; неодушевлённых предметов, например, цветок – цветочек, верёвка – верёвочка; словообразование с применением суффикса -ичк-: птица – птичка.

Осуществляется отработка притяжательных прилагательных, например: кошачья лапа, собачий след, медвежий хвост.

Отработать образование глаголов движения с приставками, например: мальчик подошёл к двери, открыл дверь, вошёл в подъезд, подошёл к лифту.

III этап способствует уточнению значения и звучания непродуктивных словообразований (словообразования, по которым не создаются новые слова).

Сперва идёт работа по отработке существительных с помощью суффикса -ниц-, например: учительница, ученица, умница, хлебница.

Способы образования новых слов с помощью приставок и суффиксов, например: лить – налить – наливать – заливать – разливать – обливаться – подливать.

Образование сложных слов, например: хлебобор, молоковоз, снегоход, вездеход, молокозавод.

Представленные этапы на первый взгляд выглядят довольно рутинно, скучно для детей дошкольного возраста, однако это и есть основа основ коррекционной работы, направленной на развитие навыка словообразования. Но для того, чтобы заинтересовать, привлечь, замотивировать ребёнка к работе в данной области специалист может использовать не только дидактические игры, игровые пособия, художественное слово, которые необходимо применять в работе с детьми, но и иногда делать коррекционно-образовательный процесс разнообразнее с помощью нетрадиционных форм работы.

В данном случае могут быть полезны такие нетрадиционные формы работы как: пескотерапия, сказкотерапия, игры с водой, с фасолью, игра на балансирах и многое другое, что ребёнок не часто может встретить в повседневной жизни. В данных видах работы можно отобразить необходимый образовательный компонент, который должен усвоить ребёнок, а также обеспечить эффект приятной неожиданности для ребёнка, что замотивирует его к дальнейшей работе со специалистом.

Согласно вышеизложенной информации, отставание сформированности процесса словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня влечёт за собой существенное торможение становления лексической системы языка и компонентов для своевременного речевого развития ребёнка, таким образом, происходит отставание в развитии согласно принятым возрастным нормам. Основной причиной несформированности словообразования у детей с ОНР является нарушение способности различать звуки на слух, это и служит несформированности словообразовательных навыков, поэтому коррекционная работа по формированию словообразования является процессом длительным, систематическим и многоуровневым за счёт своей длительной автоматизации в речи ребёнка.

Коррекционная работа по словообразованию способствует развитию речи, обогащению активного и пассивного словаря ребёнка, помогает сделать речевые высказывания мелодичными, последовательными, правильно изложенными и структурированными.

Теоретической ценностью работы выступает поэтапно и подробно описанный коррекционный процесс, который содержит план постепенно усложняющейся коррекционной работы по формированию навыков словообразования у дошкольников с ОНР 3 уровня.

Практическая значимость заключается в том, что в представленных коррекционных этапах, отображаются конкретные коррекционные задачи, практические упражнения с расписанным лексическим материалом, которые возможно применить на практике, в работе с детьми с ОНР 3 уровня.

Перспективы дальнейшего исследования состоят в усовершенствовании коррекционного процесса у старших дошкольников с III уровнем ОНР по формированию словообразования путём привлечения в работу новых нетрадиционных форм, сюрпризных моментов, других различных видов деятельности, которые будут способствовать достижению цели. Также одной из важнейших перспективных целей является процесс предупреждения развития несформированности навыка словообразования, проведение своевременной профилактики с дошкольниками не только в старшем дошкольном возрасте, а в период своевременного формирования процесса словообразования у нормально развивающихся 3-4-летних сверстников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL : <https://elck.ru/SpAwK> (дата обращения: 07.12.2020)
2. Волкова Л.С., Селиверстова В.И. Хрестоматия по логопедии, том 2 / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстовой. Москва: ВЛАДОС, 1997. 656 с.

3. Шевцова И.К. Формирование навыков словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]. URL : <http://surl.li/kscw> (дата обращения: 09.12.2020)

FORMATION OF WORD FORMATION SKILLS IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH LABEL 3

Annotation: the article reveals the features of the effectiveness of correctional work on the formation of word formation in children with general speech underdevelopment of the 3rd level and suggests the stages of the formation of word formation with specific speech material.

Key words: correctional work, general speech underdevelopment, preschoolers, word formation.

Kriukova V.O.

Scientific adviser: T.S. Ruchitsa

Institute of Pedagogy SEI HPE "Donetsk National University"

E-mail: vlada.vivian.98@mail.ru

УДК 331.5-053.6

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Лисютина А.А.

*Научный руководитель: Уманец С.Ф., к. пед. наук, ст. преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной статье рассматривается принцип наглядности, условия эффективности развития познавательных процессов у младших школьников, виды наглядности, классификация наглядных методов и их характеристика.

Ключевые слова: принцип наглядности, младшие школьники, учитель, наглядные методы обучения, вид наглядности.

На сегодняшний день проблема развития познавательных процессов у младших школьников наиболее актуальна, поскольку эпоха информационных технологий предлагает готовые ответы, которые исключают этап получения и усвоения знаний. Но если нет навыков поиска и анализа информации, то нет основы для развития мышления, а в итоге и самих знаний в целом. В такой обстановке в полной мере не развиваются глубина, критичность, гибкость мышления, которые отражают степень его самостоятельности. Компьютер и прочие гаджеты отучает детей мыслить самостоятельно.

Как показывает практика, типичным примером обучения является организация учителем действий учащихся по образцу: детям даются задания тренировочного типа, базирующиеся на повторении, которые не требуют мышления, что тоже не способствует его развитию.

В своей педагогической деятельности каждый учитель должен стремиться к тому, чтобы учащиеся были активными участниками на уроке. Правильно подобрав дидактический материал по учебному предмету и возрасту детей возможно формирование не только определенных знаний, но познавательных процессов у младших школьников. В условиях модернизации образования, современный учебный

процесс предполагает использование форм и видов деятельности учащихся, направленных на развитие высокой активности и самостоятельности мышления младших школьников.

Я. А. Коменский в своем труде «Великая дидактика» обосновал принцип наглядности таким образом: «...пусть будет для учащихся золотым правилом: все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое - для восприятия зрением, слышимое - для восприятия слухом, запахи - обонянием, что можно вкусить - вкусом, доступное осязанию - путем осязания» [1].

Наглядные методы обучения - это методы, при которых усвоение учебного материала в учебном процессе зависит от использования наглядных средств.

По мнению И.П. Подласого, цель использования наглядных методов обучения – это расширение и обогащение чувственного опыта детей, изучение конкретных свойств предметов, развитие наблюдательности, создание условий для перехода к абстрактному мышлению, поддержка систематизации изученного материала и самостоятельного обучения.

Наглядные методы будут эффективным средством развития познавательных процессов у младших школьников если соблюдать следующие условия:

- при изложении информации, учитывать доминирующий наглядно-образный тип мышления у младших школьников;

- представленная наглядность должна быть актуальна для младших школьников;

- использовать разные виды наглядности.

В зависимости от дидактических функций выделяют следующие виды наглядности:

1. Естественная (животные, растения, минералы). Её функция — познакомить учащихся с природными объектами.

2. Экспериментальная (явления испарения, таяния льда). Её функция — познакомить с явлениями и процессами в процессе опытов, экспериментов.

3. Картинная и картинно-динамическая (рисунки, картины, фотографии, кино). Её функция — познакомить с предметами, явлениями, фактами посредством их изображения.

4. Объемная (муляжи, макеты). Её функция — познакомить с теми предметами, в восприятии которых играет роль объемное изображение.

5. Звуковая. Её функция — воспроизведение звуковых образов.

6. Символическая и графическая (схемы, чертежи, таблицы, карты). Её функция — развивать абстрактное мышление, познакомить с условно-обобщенным и символическим изображением реального мира.

7. Смешанная (обучающий звуковой фильм). Её функция — воссоздать в наиболее полной степени живое изображение реального мира.

Ю.К. Бабанский, подразделяет наглядные методы обучения на **метод иллюстрации, метод демонстрации и видео-метод.**

Метод демонстрации используется в основном для выявления динамики изучаемых явлений, но он также широко используется для ознакомления с внешним видом предмета, его внутренней структурой или его расположением среди похожих предметов.

Демонстрация начинается с целостного восприятия. Этот метод по-настоящему дает эффект только тогда, когда дети сами изучают предмет, процесс или явление, выполняют необходимые действия и устанавливают взаимосвязи. Происходит активный познавательный процесс – понимание предмета или явления, а не представления о них других людей.

Правильный выбор предмета содействует эффективности демонстрации, умению учителя направить внимание младших школьников на существенные стороны

демонстрируемого, а также правильному сочетанию разных методов. Крайне важно правильно выстроить демонстрационный процесс. Он должен быть построен таким образом, чтобы:

- все учащиеся хорошо видели показываемый предмет;
- учащиеся могли воспринимать материал не только глазами, но органами чувств (осязание, обоняние);
- необходимые стороны предмета произвели большое впечатление на учащихся и привлекли к себе максимум внимания.

Метод иллюстрации включает: отображение и восприятие предметов, процессов и явлений в условном изображении посредством фотографий, рисунков, плакатов, схем.

Эффективность метода иллюстрации зависит от выбора методики показа. Выбирая наглядное пособие и форму иллюстрации, учитель должен продумать их дидактическое назначение, место и роль в познавательном процессе.

В связи с техническим оснащением общеобразовательных школ выделяют новый источник представления информации на экране (проектор, учебное телевидение, компьютер) что дает возможность рассматривать и выделять **видео-метод** как отдельный метод обучения.

Видео-метод служит как для презентации нового материала, так и для закрепления, обобщения, повторения, контроля и систематизации, поэтому он успешно выполняет все дидактические функции.

Для повышения качества обучения и воспитания созданы разнообразные учебные фильмы, видео-энциклопедии, использование которых следует применять в умеренных дозах и под руководством учителя [2].

Наглядные пособия необходимо демонстрировать по мере изложения учебного материала и только при необходимости. Желательно, чтобы все подготовленные наглядные пособия (картинки, приборы, плакаты, карты) были скрыты от глаз учащихся до нужного момента.

Наглядный материал должен демонстрироваться последовательно и в нужное время. Чтобы сосредоточить внимания учащихся на уроке, необходимо направлять и руководить их наблюдениями. Перед демонстрацией наглядного пособия необходимо объяснить цель и последовательность наблюдения, предупредить о каких-то побочных и незначительных явлениях.

Н.И. Пирогов отмечал, что наглядные пособия эффективны не сами по себе, а в сочетании со словом учителя. Существуют разнообразные способы сочетания наглядности и слова, которые подробно проанализированы и обобщены Л.В. Занковым, в его книге «Наглядность и активизация учащихся в обучении». Наиболее яркими являются:

- с помощью слов учитель привлекает внимание учеников к любому явлению или объекту, а затем демонстрирует соответствующие наглядные пособия, тем самым доказывая правдивость предоставленной информации;
- с помощью слов учитель руководит наблюдениями учащихся, и они приобретают знания о соответствующих явлениях посредством прямого наблюдения за явлением, которое им представлено.

Естественно, второй способ более эффективен, так как он ориентирован на то, чтобы учащиеся были более активны на уроке, но именно первый способ чаще применяется на практике. Это связано с тем, что первый способ экономит больше времени при подготовке к урокам.

Количество учебных пособий, используемых на уроке, определяется конкретными образовательными, развивающими и воспитательными целями урока. Вполне возможно, что учитель сочтёт достаточным использовать на уроке только один

учебник, не прибегая к другим учебным пособиям. При этом следует помнить, что в некоторых случаях необходимо использовать комплекс разных видов наглядности.

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что наглядные методы обучения – это методы воздействия на зрительный, слуховой, осязательный анализаторы с помощью демонстрации или иллюстрации для эффективного восприятия учебного материала.

Доказать важность применения принципа наглядности в процессе обучения младших школьников можно с помощью следующих показателей сформированности познавательных процессов у младших школьников:

- концентрация внимания на изучаемом объекте, предмете, теме (например, любой учитель распознает заинтересованность класса через «внимательное молчание» в классе);

- учащиеся самостоятельно обращаются к определенной области знаний; стремятся узнать, как можно больше, задавая вопросы, активно участвуют в обсуждении;

- младшие школьники испытывают положительные эмоциональные переживания при преодолении трудностей в процессе обучения;

- эмоциональные проявления (заинтересованная мимика, жесты, поза).

Это может быть оправдано влиянием ярких образов, которые произвели впечатление на младших школьников, на особенности восприятия которых в этом возрасте мы уже указывали ранее.

Современные исследователи считают, что в первую очередь следует искать причины, которые объясняют, почему одни дети обладают познавательной мотивацией, а другие – нет. Нужно смотреть, прежде всего, на начало обучения младших школьников, поскольку именно в это время допускаются ошибки, следствием которых является слабое развитие познавательных процессов. Для решения данной проблемы выделяют разные способы и средства, где одним из способов развития познавательных процессов младших школьников является использование наглядности на уроках, что можно объяснить возрастными особенностями учащихся начальной школы, у которых преобладает наглядно-образное мышление.

Таким образом, использование наглядности в начальной школе приносит положительные результаты в развитии познавательных процессов у младших школьников. При соблюдении приведенных вышеперечисленного можно действительно добиться высоких показателей качественного уровня знаний учащихся, интенсифицировать процесс обучения, развивать логическое мышление и ассоциативную память.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евдокимов, В.И. К вопросу об использовании наглядности в школе / В.И. Евдокимов. – СПб.: Питер 2012. – 212 с.
2. А. В., Попова Н. Б. Классификация средств наглядности в современной системе обучения // Мир науки, культуры, образования. 2007. № 2. С. 88–92.
3. Дубровина, И.В. Младший школьник: развитие познавательных способностей: Пособие для учителя / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева. – М., 2012. – 372с.
4. Семенова В. М. Развитие познавательного интереса у детей шестилетнего возраста. М.: Просвещение, 1989.
5. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – М., Просвещение 2011. – 324с.

USING VISIBILITY AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE PROCESSES IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Annotation. This article discusses the principle of visibility, conditions for the effectiveness of the development of cognitive processes in primary school children, types of visibility, classification of visual methods and their characteristics.

Keywords: principle of visibility, primary school students, teacher, visual teaching methods, type of visibility.

Lisyutina A.A.

Scientific adviser: Umanets S. F. Ph. D., associate professor

Donetsk National University

E-mail: lisutinaanastasia@gmail.com

УДК 376

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Людвенко Е.В.

**Научный руководитель: Ручица Т.С. ст.преподаватель,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация. В данной статье излагаются теоретические основы арт-терапии, специфика использования технологий в процессе коррекционно-развивающей работы и особенности её организации с детьми с задержкой психического развития.

Ключевые слова: арт-терапия, коррекционно-развивающая работа, задержка психического развития, технологии, искусство.

В современных условиях трансформации и модернизации нашего общества особенно острой является проблема своевременного оказания психологической и коррекционной помощи детям, отстающим от возрастных норм развития.

Одной из самых многочисленных групп детей с трудностями в развитии являются дети с задержкой психического развития (ЗПР).

У таких детей наблюдается отставание в развитии эмоциональной сферы, что в свою очередь влияет на развитие основных компонентов высших психических функций: восприятия, памяти, мышления.

Личностная сфера у ребенка с задержкой психического развития характеризуется эмоциональной лабильностью, переменчивым настроением, внушаемостью, безынициативностью, незрелостью личности в целом. Может отмечаться агрессивность, конфликтность, повышенная тревожность. Эти дети замкнуты, предпочитают играть в одиночку, не стремятся контактировать со сверстниками. Игровая деятельность отличается однообразием и стереотипностью, отсутствием развернутого сюжета, бедностью фантазии, несоблюдением игровых правил. Особенности моторики включают двигательную неловкость, недостаточную координацию. В связи с чем, эти дети нуждаются в коррекционной помощи.

Вопросом коррекции детей с задержкой психического развития занимаются специально обученные педагоги-дефектологи, которые помогают детям преодолеть имеющиеся у них проблемы. С этой целью применяются различные коррекционные технологии в работе с детьми с задержкой психического развития. Одна из самых интересных и творческих это арт-терапия.

Её привлекательность объясняется тем, что в отличие от основных направлений коррекционно-развивающего процесса, в котором используются преимущественно вербальные каналы коммуникации, арт-терапия пользуется «языком» визуального и пластического выражения. Это делает его незаменимым инструментом для исследования и согласования развития в тех случаях, когда ребенок не может выразить свое эмоциональное состояние словами.

Особенно важно это при работе с детьми с задержкой психического развития. По мнению С.Г. Рыбаковой [1], процесс художественного самовыражения связан напрямую с укреплением психического здоровья и может рассматриваться как важный профилактический фактор. Использование методов арт-терапии помогает ребенку справиться со своими проблемами, восстановить эмоциональное равновесие или устранить существующие поведенческие расстройства и способствовать интеллектуальному развитию [1].

Внутренний мир ребенка с задержкой психического развития сложен и многообразен. Для оказания им помощи для них важно увидеть, услышать, почувствовать разнообразие окружающей среды, узнать свое «Я», открыть его и войти в мир взрослых, чтобы полноценно существовать и взаимодействовать в нем, необходимо правильно подобрать методы и средства коррекционной работы.

На современном этапе развития специальной педагогики применение арт-терапии в коррекционно-педагогической работе с детьми с задержкой психического развития является актуальным. Об этом свидетельствуют научно-практические исследования таких ученых как: М.Ю. Алексеевой, Е.Р. Кузьминой, Л.Д. Лебедевой, А.В. Гришиной, Л.А. Аметовой, Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссаровой, Т.А. Добровольской, С.Г.Рыбаковой.

Несмотря на изученность данного вопроса именно теоретическое применение методов арт-терапии в педагогическом процессе с детьми с задержкой психического развития освещены недостаточно, мало разработаны и недостаточно апробированы в практической деятельности.

Поэтому цель данной статьи: анализ теоретических основ арт-терапии, специфики использования технологий в процессе коррекционно-развивающей работы и особенности её организации с детьми с задержкой психического развития.

В системе коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития можно обозначить основные направления использования арт-терапии:

- развитие познавательной и речевой деятельности с помощью арт-терапии;
- использование ресурсов сказкотерапии для развития и решения ряда задач: обучение, воспитание, развитие личности, коррекция речи и поведения;
- расширение кругозора детей через любовь к культурному наследию;
- активное стимулирование творчества и оригинальности мышления;
- развитие уверенности в себе;
- гармонизация эмоционального состояния.

Арт-терапия уникальная технология, которая сочетает в себе комплекс таких отраслей как психология, медицина и педагогика. А так же у неё есть преимущества среди других коррекционных технологий, благодаря которым можно достичь многих целей в коррекционной работе с детьми с ЗПР:

- помогает установить или наладить коммуникацию между детьми;
- посредством искусства дети не только выражают себя, но и больше узнают о других;
- в художественном творчестве ребёнок воплощает свои эмоции, чувства, надежды, страхи, сомнения и конфликты; всё это происходит на бессознательном уровне, и ребёнок узнает о себе много нового;
- развивает творческие возможности: во время занятий арт-терапией ребёнок может открыть в себе неизвестные ранее таланты;
- является хорошим способом социальной адаптации детей с ОВЗ в целом и с задержкой психического развития в частности.

Л. Д. Лебедева [2] отмечает, что в настоящее время понятие «арт-терапия» имеет несколько значений: совокупность видов искусства, используемых в лечении и

коррекции; комплекс арттерапевтических методик; направление психотерапевтической и психокоррекционной практики.

Исходя из этого, можно выделить такие современные арт-терапевтические направления, которые успешно используются в работе с детьми с ЗПР: *сказкотерапия, песочная терапия, цветотерапия, водная терапия, игровая терапия, музыкальная терапия.*

Сказкотерапия в работе с детьми с ЗПР это направление арт-терапии, которое может способствовать расширению кругозора ребенка, развить целостное представление об окружающем мире и повлиять на развитие когнитивной, эмоционально-произвольной и языковой сферы. Поможет раскрыть отношение ребенка к себе и другим, а также скрытые поведенческие мотивы.

В частности, с помощью сказкотерапии педагог способствует развитию творческого мышления, фонематического слуха, улучшению словесной речи и способности устанавливать причинно-следственные связи.

Песочная терапия применяется для предотвращения и коррекции негативных эмоциональных состояний, нормализации эмоционально-произвольной сферы личности, а также для умственного и физического восстановления.

Кроме того, сам материал - песок - обладает уникальным свойством: он вызывает различный спектр эмоций, которые «проходят сквозь песок» и гармонизируют состояние ребенка.

Песок является медитативным, расслабляющим материалом - в работе с песком стабилизируются все эмоциональные и физические процессы, что делает его отличным инструментом для развития ребенка с задержкой психического развития.

Превосходная и естественная среда для развития и обогащения сенсомоторного потенциала, которая дает дополнительные импульсы для развития и формирования внимания, мышления, пространственного восприятия, воображения, наблюдения, зрительно-моторной памяти и языка [3].

Цветотерапия. Цвет благотворно влияет на детей дошкольного возраста, особенно имеющих различную патологию в развитии, в том числе и задержку психического развития.

Использование цвета помогает:

- снять стресс, нервное возбуждение, успокоить ребенка;
- снизить уровень раздражительности, способствует снижению агрессивности;
- корректировать гиперактивность;
- снизить уровень тревожности, повысить уверенность ребенка в своих силах;
- активизировать работоспособность, поднять жизненный тонус дошкольника;
- в развитии психических процессов;
- расширить словарный запас ребенка.

Водная терапия. Вода - любимый предмет всех детей. Она доставляет ребенку приятные ощущения, развивает различные рецепторы и предлагает практически неограниченные возможности для развития познавательной деятельности всех детей, в том числе и детей с задержкой психического развития.

Игровая терапия – это метод психотерапевтического воздействия на детей с использованием игры. Цель использования игровой терапии – не менять и не переделывать ребенка, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать возможность «прожить» в игре волнующие его ситуации при полном внимании и сопереживании взрослого. Данное направление наиболее доступно для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [4].

Музыкальная терапия - это метод психокоррекционного воздействия на ребенка, основанный на способности воздействовать музыкой на эмоциональное, произвольное, интеллектуальное и личностное развитие ребенка с задержкой психического развития.

Всё выше сказанное доказывает что, использование всех методов арт-терапии в комплексе благотворно влияет на эмоциональное состояние ребенка, стабилизируется психическое напряжение, ребенок может не общаться и не делиться своими проблемами, но его мимика, движение телом будут говорить за него.

Необходимо отметить, что активное использование методов арт-терапии с детьми с ЗПР, приводит к совершенствованию познавательной активности ребенка, развитие его коммуникативной сферы и благоприятному формированию личности. А так же творчество пробуждает у ребенка активный интерес к искусству, благоприятно влияет на развитие творческого мышления и помогает снизить эмоциональное напряжение. Это поможет детям с задержкой психического развития наладить коммуникацию с внешним миром, а так же стабилизировать внутреннее состояние самого ребенка [5].

Применение педагогом-дефектологом арт-терапевтических методик ведет к коррекции познавательной деятельности ребенка с ЗПР, развитию коммуникативной функции, благоприятному формированию личности. А также творческая работа пробуждает интерес ребенка к искусству, развивает креативное мышление и способствует снятию эмоционального напряжения.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы можно рассмотреть в правильно подобранном подходе обучения и воспитания с применением методик арт-терапии, где в центре процесса коррекционно-развивающей работы находится сам ребенок.

Важно чтобы в первую очередь учитывались его цели, мотивы индивидуальные особенности как личности, что особенно важно для детей с задержкой психического развития.

При таком подходе методы арт-терапии будут проходить через призму личности ребенка, его потребностей и способностей, а так же других индивидуально-психологических особенностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с ЗПР. СПб.: Речь, 2007. 139 с.
2. Лебедева Л. Д. Практика арт – терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с.
3. Сакович Н. А. Креативные методы арт-терапии .СПб.: Речь, 2006. 172 с.
4. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. СПб.: Речь, 2002. 366 с.
5. Матвеева О. А. Развивающая и коррекционная работа с детьми. М.: ЭКСМО Пресс, 2001.158 с.

ART THERAPY AS A MEANS OF CORRECTIVE DEVELOPING WORK WITH CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

Annotation. This work outlines the theoretical foundations of art therapy, the specifics of the use of technology in the process of correctional developmental work and the features of its organization with preschool children with mental retardation.

Key words: art therapy, correctional and developmental work, mental retardation, technology, art.

Lyudvenko E.V.

Scientific adviser: Ruchitsa T.S. senior teacher,
GOU VPO "Donetsk National University"
E-mail: liludvenko725@gmail.ru

УДК 373.24

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Люшненко А.Н.

*Научный руководитель: Коровка Е.А., кандидат физ.-мат. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье рассматривается проблема патриотического воспитания детей дошкольного возраста, приводятся различные точки зрения на понимание сущности патриотического воспитания, на цель, средства и методы патриотического воспитания дошкольников. Рассмотрены когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты данного направления работы, а также содержательный компонент.

Ключевые слова: дошкольный возраст, воспитание, патриотическое воспитание, психолого-педагогические условия.

Актуальность данной статьи обусловлена той ролью, которую играет патриотическое воспитание в общей системе воспитательной работы дошкольного образовательного учреждения. Цель данного направления деятельности – формирование и укрепление в ребенке чувства причастности к культуре и истории своего народа, своей Родины, обеспечение преемственности поколений, воспитание будущего гражданина, имеющего активную жизненную позицию.

Сущность патриотического воспитания дошкольников заключается в том, чтобы взрастить в детской душе любовь к семье, природе, родному дому, уважение к культуре и истории своей страны. Самым естественным и эффективным направлением патриотического воспитания в дошкольном возрасте является формирование уважения к старшим, потребности в заботе о малышах и пожилых людях, формирование бережного отношения к окружающей среде, стремления следовать положительному примеру, формирование уважения к традициям и ценностям своего народа.

Цель статьи – теоретически обосновать педагогические методы, приемы и средства патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Патриотическое воспитание детей является одной из важнейших задач еще со времени возникновения педагогики. Анализ исторического опыта свидетельствует о том, что патриотизм, любовь к Отечеству является основой патриотического воспитания. В своей статье «О любви к отечеству и народной гордости» Н.М. Карамзин писал, что патриотизм есть любовь к благу и славе своего отечества и желание способствовать им во всех отношениях. Он требует рассуждения – и поэтому не все люди имеют его. Таким образом, любовь к собственному благу производит в нас любовь к отечеству, а личное самолюбие – гордость народную, которая служит опорой патриотического воспитания [1].

Сущность и пути патриотического воспитания детей и молодежи рассматривали в своих работах Т.Н. Бабаева, Н.Ф. Виноградова, Т.Н. Доронова, Р.И. Жуковская, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, В.И. Логинова, С.Н. Николаева, Т.А. Ротанова, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и другие.

К.Д. Ушинский одной из характерных черт патриотического воспитания называет развитие у детей глубокой любви к Родине, основанной на народности. При помощи воспитания необходимо приучить людей всегда, повседневно и при выполнении общественного долга проявлять патриотизм. Призвание патриотического воспитания – развитие чувства национальной гордости, воспитание у детей чувства долга перед родиной, привитие привычки ставить общие интересы выше личных [2].

Российские исследователи С.А. Козлова и Т.А. Куликова в качестве одного из направлений патриотического воспитания дошкольников предлагают познание Родины,

изучение региона, в котором они проживают [3].

Патриотическое воспитание – это система воспитательной работы для формирования нового поколения людей, уважающих свою страну, знающих ее историю, традиции, культуру, вовлеченных в проблемы общественного развития государства, способных жить в изменяющемся мире, преодолевать вызовы истории и современности, готовых к самореализации, совершенствованию и саморазвитию на благо Родины [4].

Л.П. Крившенко под патриотическим воспитанием подразумевает политический и нравственный принцип, гражданское чувство, содержание которого состоит в любви и преданности к Отечеству, гордости за его прошлое и настоящее, стремлении защищать его интересы. С ее точки зрения, понятия «гражданин» и «патриот» сливаются воедино и зачастую между ними трудно провести границу [4].

По мнению М.Ю. Новицкой, цель патриотического воспитания – посеять в душе ребенка семена и взрастить любовь к семье и родному дому, родной природе, истории и культуре своей страны, созданной трудами соотечественников [5].

С точки зрения Н.Е. Румянцевой, основой патриотической воспитанности русского народа является национальное чувство – эмоциональность и общительность, национальные черты, глубина и сила чувств, непосредственность и мечтательность, серьезность взгляда на жизнь [6].

Начало XX века базировалось на интересах общества к идее подлинного патриотизма, предусматривающего любовь и к славным, и к печальным моментам в истории своей Родины. Эта любовь проявлялась в активной жизненной позиции гражданина, направленной на благо и славу отечества. Основное условие патриотического воспитания – наличие национального самосознания народа. Особо важную роль играла история страны, родной язык и подвиги российского народа.

В конце XX - начале XXI века проблема патриотического воспитания приобрела новое звучание. Возможности национальной культуры и российской семьи в сфере образования начали снижаться. Традиции русского народа, которые пришли к нам от наших предков, сменились «современными» моделями с Запада. Безразличие, агрессия, грубость без особой причины, пренебрежительный подход к служению Родине и гражданскому долгу все чаще присутствуют в сознании людей. В условиях трансформации преобладающих в обществе идеалов особую важность приобретает развитие патриотического образовательного потенциала [7]. В настоящее время новые темы, связанные с развитием позитивных и заинтересованных отношений ребенка со страной, в которой он живет, приобретают все большее значение в дошкольном обучении.

Современная педагогическая теория патриотического воспитания дошкольников основана на принципах Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского, исследованиях Л.И. Беляевой, М.И. Богомоловой, Р.И. Жуковской, С.А. Козловой, Е.И. Корнеевой Ф.С. Левин-Щириной, П.В. Мельниковой, Э.К. Сусловой.

Л.С. Выготский писал, что патриотические чувства выражают отношение человека к самому себе к людям, семье, Родине, К ним можно отнести гуманизм, любовь, патриотизм, достоинство и справедливость [8].

Развитие патриотических чувств у детей, можно сказать, начинается с раннего возраста: отношение к родителям, бабушкам и дедушкам, интерес к корням, связанным с местом рождения и проживания ребенка. Патриотические чувства по своему содержанию довольно многогранны и возникают, когда ребенок воспитывается на духовной культуре и традициях своего народа и усваиваются на протяжении всего периода детства.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что естественное требование к содержанию патриотического воспитания детей дошкольного возраста – воспитание у них привязанности и любви к семье и дому, детскому саду, улице, городу или селу;

формирование бережного отношения ко всему, что окружает ребенка. Одно из основных требований к содержанию патриотического воспитания дошкольников – знание детьми символов и истории своего Отечества, а также привитие уважения к представителям других национальностей, их традициям.

Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста является целенаправленным процессом педагогического воздействия на ребенка для пополнения багажа его знаний о Родине, воспитания патриотических чувств, формирования навыков нравственного поведения, развития потребности в деятельности на общую пользу. Воспитывая из ребенка патриота, необходимо его учить бороться со всем, что мешает развитию и процветанию страны, на примерах из истории Родины [9].

Л.Е. Никонова, исследуя проблему патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста, подчеркивала, что на эффективность данного процесса влияет понимание его сущности. Ею были выделены основные структурные компоненты патриотического воспитания, а также компоненты, характеризующие чувство патриотизма: когнитивный, деятельностный и эмоциональный [10].

В состав когнитивного, или содержательного, компонента включено овладение детьми знаниями, понятиями и представлениями об окружающем мире в соответствии с их возрастом:

- знание название страны, в которой живет ребенок, ее столицы, государственных символов;
- знание названия населенного пункта, в котором живет ребенок, его достопримечательностей,
- знания об особенностях жизни людей, их традиций и творчества, о народных праздниках и народных костюмах;
- природоведческие знания (особенности природы родного края);
- знания из истории государства, города, села (рассказы, легенды, исторические предания).

Эмоциональный компонент Л.Е. Никонова характеризует переживаниями ребенка, его отношением к знаниям о своей стране. Данный компонент проявляется в любви к стране, родному городу (селу), интересе к происходящим здесь событиям, гордости за боевые и трудовые заслуги своего народа, в восхищении достопримечательностями и природой родного края.

Деятельностный компонент включает игровую, изобразительную, учебную и трудовую деятельность. Деятельностный компонент подразумевает умение отображать полученные знания и свои патриотические чувства в изобразительной, игровой, творческой деятельности.

Знания углубляют и пополняют чувства ребенка. Он больше ценит то, о чем больше знает. Важно, чтобы ребенка научили сочувствовать и сопереживать родным, друзьям, радоваться их успехам, чтобы в его душе появились чувства привязанности, сострадания, опыт их реализации в окружении, в котором он живет. И лишь тогда у дошкольника возникнет чувство любви к Родине и ее истории.

В Донецкой Народной Республике разработана и рекомендована к использованию Министерством образования и науки ДНР программа по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста «Донбасс – мой край родной» [11]. Основная цель программы – формирование у детей дошкольного возраста духовно-нравственного и патриотического отношения и чувства сопричастности к малой родине через познание историко-национальных и природных особенностей родного края, сопричастности к окружающему, развитие таких качеств как гражданственность, милосердие, доброжелательность, любознательность.

Педагогическая практика показывает, что ознакомление с родным городом и родной страной – процесс длительный и сложный, он не может проходить от случая к

случаю. Положительного результата в развитии ценностного отношения к родному краю можно достичь только в полной мере реализуя принцип целостности педагогического процесса. Исходя из этого и в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта дошкольного образования содержание программы структурировано по четырем макросферам, каждая из которых предполагает распределение тем по микросферам (Таблица 1).

Все макросферы представлены в каждой возрастной группе. Изменяются только содержание, объем познавательного материала и сложность изучения. Следует подчеркнуть, что для ребенка дошкольного возраста характерны кратковременность интересов, неустойчивое внимание, утомляемость. Поэтому неоднократное обращение к одной и той же теме лишь способствует развитию у детей внимания и длительному сохранению интереса к ней. Освоение каждой темы необходимо подкреплять различными играми, продуктивными видами деятельности.

Таблица 1.

Содержание программы патриотического воспитания дошкольников
«Донбасс – мой край родной» по макросферам

№ п/п	Макросфера	Темы по микросферам
1	«Донбасс – мой родной край»	«Я – житель Донбасса»
		«Природа Донбасса»
		«Культура Донбасса».
2	«Духовно-нравственные основы народа Донбасса»	«Учимся жить среди людей»
		«Мои права и обязанности».
3	«Воспитавай в себе гражданина Донецкой Народной Республики»	«Человек и закон»
		«Гражданская позиция»;
		«Трудом славен человек»
4	«Донбасс и Русский мир»	«Дыхание времен»
		«След в истории. Выдающиеся личности»
		«Секреты русских мастеров»
		«Летопись народной мудрости»

В Муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Ясли-сад №79 общеразвивающего типа города Макеевки» не первый год ведется работа с детьми по нравственно-патриотическому и духовному воспитанию дошкольников. Ближняя цель работы ДООУ в этом направлении – заложить основы правильного восприятия мира, чувства сострадания, милосердия, доброго общения, а дальняя цель – воспитание будущего поколения, обладающего духовно-нравственными ценностями, уважающими культурное, историческое прошлое и настоящее нашей Родины.

К основным задачами патриотического воспитания в дошкольном возрасте можно отнести:

- формирование чувства общности с семьей, городом (селом), страной, природой родного края, культурным наследием своего народа;
- воспитание у ребенка чувства собственного достоинства, уважения к представителям других национальностей.

Анализ многообразия методов и приемов воспитания, в том числе и патриотического, позволили выделить основные из них:

1. Наблюдения, позволяющие ребенку видеть жизнь народа в разные времена года, происходящие в облике города (села), района, улиц изменения, позволяющие

видеть красоту родного края.

2. Рассказы и объяснения воспитателя, которые сопровождаются показом детям объектов непосредственного наблюдения.

3. Беседы с детьми о стране, родном городе (селе), городах-героях, людях, прославивших наш край.

4. Чтение народных сказок, разучивание стихотворений, песен, пословиц, поговорок, прослушивание музыкальных произведений.

5. Знакомство детей с декоративной росписью.

6. Личный пример воспитателя, любящего свою работу, свой город (село) и принимающего в его жизни активное участие.

Средствами патриотического воспитания для ознакомления дошкольников с историей родного края выступают: непосредственная окружающая среда, художественная литература и изобразительное искусство, музыка, кино, природа родного края, народный фольклор, собственная деятельность детей: игра, труд, учение, художественная и продуктивная деятельность.

Патриотическое воспитание отличаются многообразием форм: игры-путешествия; выставки детских рисунков; создание мини-музеев культуры народов, населяющих данную местность; экскурсии по историческим местам; взаимодействие с родителями (вечера развлечений, круглый стол, походы и экскурсии).

Но на выбор воспитателем методов, средств и форм работы с дошкольниками при организации образовательной деятельности должны обязательно влиять не только возрастные особенности детей, но и личностные, учитывающие уровень развития ребенка, его круг общения.

Важную роль в патриотическом воспитании играет разнообразная деятельность старших дошкольников. Для этого воспитателями используются различные формы работы: дидактические игры, беседы, чтение художественной литературы, целевые прогулки, экскурсии, развлечения, праздники.

Основная форма работы по патриотическому воспитанию – непосредственно образовательная деятельность, которую рекомендуется в условиях дошкольного образовательного учреждения проводить раз в две недели. Полученные во время образовательной деятельности знания закрепляются в различных формах работы вне занятия, в режимных моментах.

В течение года воспитатель несколько раз возвращается к тому, что дети узнали ранее. Некоторые темы могут повторяться с усложнением («День защитника Отечества», «День Победы»). Организованная образовательная деятельность обязательно проводится с использованием наглядных материалов (иллюстрации, презентации, аудиозаписи, фильмы).

Рассказывая детям об исторических событиях, воспитателю не нужно употреблять даты, так как дети не способны запоминать хронологию. Для уточнения происходящего момента можно использовать обобщенные фразы: «Это было, когда ваши родители были маленькими», «Это было очень давно». В рассказе не должно быть сложных и непонятных для детей слов.

Для ознакомления детей с родным городом (селом) больше подходят такие формы работы, как экскурсии и целевые прогулки, так как при рассмотрении иллюстраций и прослушивании рассказов очень сложно узнать о достопримечательностях города (села). Дети должны знать тот район, в котором они живут, видеть красоту улиц, по которым проходят каждый день. Но при этом следует помнить, что без разрешения администрации и сопровождения нескольких взрослых экскурсии и целевые прогулки за пределы ДООУ запрещены.

В практике педагога-дошкольника активно используются дидактические игры, которые помогают не только закрепить полученные знания о родном крае, но и узнать

много нового, расширить кругозор дошкольника, формировать его мировоззрение.

Серьезное внимание уделяется созданию развивающей среды в группах. Так на базе дошкольного образовательного учреждения функционирует информационно-познавательный центр патриотического воспитания, который способствует познавательному развитию ребёнка, обогащению и закреплению его знаний о родном крае. Центр не только «хранит и показывает», но и обеспечивает активную деятельность детей в процессе приобщения к культуре своего народа. В нем создана тематика экспозиций, рассчитанная не только на дошкольников, но и на взрослых посетителей (родители, педагоги). В данном информационно-познавательном центре патриотического воспитания проводятся многообразные формы деятельности, включающие в себя поиск и сбор материалов, встречи с интересными людьми, проведение досугов и праздников, проектную деятельность.

В ДОУ «Ясли-сад №79 общеразвивающего типа города Макеевки» широко используется тематическое планирование работы, что способствует эффективному и системному усвоению детьми знаний о своей стране, родном крае, той местности, где они живут. Тема реализуется во всех видах детской деятельности: познавательной и исследовательской деятельности, в форме продуктивной, игровой и творческой активности.

С целью реализации целей, задач и с учетом специфики дошкольного возраста подразумевается использование педагогами в работе следующих технологий:

- развивающие;
- социоигровые;
- портфолио;
- информационно-коммуникационные;
- проектной деятельности;
- здоровьесберегающие.

Для организации образовательного процесса в группе детей дошкольного возраста с целью реализации задач патриотического воспитания старших дошкольников оптимальными являются такие формы:

- игры (дидактические, сюжетно-ролевые, игры-путешествия, игры драматизации, театральные постановки);
- конкурсы и викторины;
- выставки, фестивали;
- экскурсии, целевые прогулки с элементами краеведческо-туристической деятельности;
- праздники и развлечения, концерты и музыкальные гостиные, познавательные, физкультурно-музыкальные и спортивно-театрализованные досуги;
- создание альбомов, самодельных книг, стенгазет, электронных газет;
- морально-этические беседы, решение проблемных ситуаций;
- проектная деятельность и др.

Работа по патриотическому воспитанию дошкольников сочетает в себе использование современных образовательных технологий, нетрадиционных форм работы с детьми, педагогами и родителями, Интернет-ресурсов, методов и приемов, способствующих познавательной и эмоциональной активности детей, развитию творчества и установлению связей между разными видами деятельности, что не может не сказываться на ее результативности.

Оценка эффективности реализации данного направления работы осуществляется на основе обобщенных оценочных показателей, включающих целенаправленность воспитательного процесса, его системный, содержательный и организационный характер, обоснованность использования современных методов и технологий

воспитательного воздействия, а также индивидуальной оценки развития каждого из детей.

Таким образом, планомерное и систематическое ознакомление дошкольников с историей родного края – это основное средство для решения задач патриотического воспитания. Работа воспитателя должна строиться на основании региональных условий и индивидуальных особенностей дошкольников.

Чтобы в условиях детского сада можно было воспитать маленького патриота, жизнь детей должна быть интересной, запоминающейся и наполненной глубоким содержанием патриотической направленности. Необходимо отметить, что в настоящую любовь к родным людям, к малой Родине можно лишь совместными усилиями детского сада и семьи.

Выводы. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблемам патриотического воспитания детей, мы уточнили сущность понятия «патриотическое воспитание детей дошкольного возраста». Определили основную задачу патриотического воспитания – формирование и раскрытие в ребенке положительных нравственных качеств и основное средство патриотического воспитания – приобщение детей к истокам национальной культуры, природе родного края, уважению и любви к малой Родине, ее истории, языку, родному народу и его обычаям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алешина, Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников / Н.В. Алешина. – М.: ЦГЛ, 2005. – 256 с.
2. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с.
3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., исправ. и доп./ С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Издательский центр Академия, 2001. – 416 с.
4. Козакова, И.С. Особенности патриотического воспитания дошкольников / И.С. Козакова // Обруч. – 2003. – №6. – С.8–12.
5. Губанова, Н.В. Донбасс – мой край родной. Методическое пособие по нравственно патриотическому воспитанию детей 3-4 лет. / Н.В. Губанова, Г.Ф. Бридько, Л.Н. Котова, И.Л. Балясова, И.В. Быкова, О.Н. Сигида, Л.А. Гиниятуллина, Т.В. Голяева, Е.В. Горбачова и др., – 2-е изд., испр. и дор. – ДонРИДПО. – Донецк: Истоки, 2018.
6. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Учпедгиз, 1954. – Т.1. – 638 с.; Т.2. – 734 с.
7. Бесова, М.А. Воспитываем патриотов / М.А. Бесова, Т.А. Старовойтова. – Мозырь: Белый ветер, 2007. – 235 с.
8. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 327 с.
9. Кондрыкинская, Л.А. С чего начинается Родина: опыт работы по патриотическому воспитанию в ДОУ / Л.А. Кондрыкинская [и др.]; под редакцией Л. А. Кондрыкинская. – М.:ТЦ Сфера, 2004. – 120с.
10. Никонова, Л.Е. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: пособие для педагогов / Л.Е. Никонова. – Минск: Народная газета, 1991. – 112 с.
11. Арутюнян, Л.Н. Донбасс – мой край родной: воспитательно-образовательная программа для детей дошкольного возраста / Л.Н. Арутюнян, Е.В. Сипачёва, М.В. Савченко, Е.П. Макеев, Н.В. Губанова, Л.Н. Котова, Г.Ф. Бридько – 2-е издание, доработанное. – ГОУ ДПО «Донецкий РИДПО». – Донецк: Истоки, 2018. – 48 с.

PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Annotation. The article reveals the problem of patriotic education in preschool age. Various points of view on the concept of patriotic education of children, the goal, means and its methods are analyzed. Also considered the cognitive, emotional and activity components of patriotic education. The program of patriotic education of the DPR "Donbass is my native land" and the content of the program in four macrospheres were considered.

Key words: preschool age, education, patriotic education, psychological and pedagogical conditions, patriotic education program.

Lyushnenko A. N.

Scientific adviser: *Korovka E.A.*, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Pedagogical Education GOU VPO "Donetsk National University", Institute of Pedagogy Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor
E-mail: lyushnenko.anna@mail.ru

УДК331.5-053.6

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СИСТЕМЫ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Мельникова Г.В.

**Научный руководитель: Уманец С.Ф. к.п.н., старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация. В статье раскрываются некоторые аспекты системы сенсорного воспитания детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении. Описывается роль сенсорного воспитания на общее развитие ребенка, анализируются методы и формы сенсорного воспитания.

Ключевые слова: сенсорное воспитание, ранний возраст, дошкольное образовательное учреждение.

Вступление. Сенсорное воспитание - это процесс, который базируется на формировании обобщенных способов исследования усваиваемых качеств, создании итоговых и систематизированных знаний (представлений) об этих качествах путем сопоставления их с общепринятыми сенсорными эталонами.

Сегодня в развитии человечества все больше внимания уделяется сенсорному воспитанию детей, потому что этот этап один из первых и наиболее важных в дальнейшем становлении ребенка.

Выдающиеся педагоги уделяли много времени методическим основам сенсорного воспитания и развития. Это и А.П. Усова, Н.Н. Поддьякова, М. Монтессори, Ф. Фребель, А.В. Запорожец, З.М. Богуславская, Л.А. Венгер, Н.П. Сакулина и другие.

Значимость сенсорного воспитания детей раннего возраста выражается в следующем:

- оно представляет собой базу для развития интеллекта ребенка;
- структурирует и упорядочивает впечатления детей от общения с внешним миром;
- стимулирует развитие внимания, наблюдательности;
- оказывает положительное влияние на эстетику ребенка,
- становится базой для развития фантазии и воображения;
- способствует формированию сенсорных эталонов;
- позволяет расширить словарный запас;
- оказывает влияние на уровень развития слуховой, зрительной, образной, моторной памяти;

- готовит малыша к взаимодействию с реальным миром. Сенсорное развитие происходит в течение всей жизни, но ранний возраст является тем периодом, когда ребенок познает окружающий мир большими темпами, то есть накапливает и усваивает социальный сенсорный опыт. Выдающийся ученый Н.Н. Щелованов называл ранний возраст «золотой порой сенсорного воспитания»[1].

Цель статьи – проанализировать некоторые аспекты системы сенсорного воспитания детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.

Основная часть. Сенсорное воспитание – это целенаправленное педагогическое воздействие, обеспечивающие формирование чувственного познания и совершенствование ощущений и восприятия.

Е.И. Тихеева дает следующее определение сенсорного воспитания: «Это целенаправленное совершенствование, развитие у детей сенсорных процессов (ощущений, восприятий, представлений)» [2].

По словам Л.А. Венгера и В.С. Мухиной сенсорное воспитание играет ведущую роль в развитии ребенка, совершенствовании его чувственного познания окружающего мира, развитии у него сложных мыслительных и сенсорных процессов. Эти факторы определяют уровень развития сенсорной культуры ребенка [3].

К главным задачам сенсорного воспитания относятся:

- формирование у детей системы обследуемых действий;
- формирование системы сенсорных эталонов;

- развитие умения самостоятельно использовать сенсорные эталоны в собственной деятельности.

Рассмотрим их подробнее. В методике сенсорного воспитания в детском учреждении предусматривается подготовка детей к исследованию предметов. Исследование, или обследование является ключевым методом сенсорного воспитания детей в раннем возрасте. Обучение обследованию организуется как специально осуществленное восприятие предмета с той целью, чтобы выяснить его свойства, что конечно является важным, для успешного овладения в будущем разнообразной деятельностью. Один предмет исследуется в разных ракурсах в зависимости от того, какие цели преследуются и самих обследуемых качеств.

Имеют место общие правила для всех видов исследования:

- восприятие образа целостности предмета;
- мысленное разделение на составляющие части и выяснение их признаков (цвет, форма, величина и тому подобное);
- соотношение в пространстве частей друг с другом (снизу, сверху, под, слева, справа и тому подобное.);
- выявление более мелких деталей, определение их расположения в пространстве по отношению к основным частям;
- вторичное восприятие предмета целиком.

Обследование по такому принципу окажет помощь детям в овладении собирательными способами чувственного познания, которые они могут использовать в самостоятельной деятельности. Задача педагога – это создание условий, для усвоения детьми полученных знаний и умений в процессе анализа окружающей среды.

В раннем возрасте начинается этап непосредственного овладения и применения сенсорных эталонов. Собственно с двух-трех лет сенсорное развитие детей осуществляется главным образом через ознакомление их с общеустановленными сенсорными эталонами и способами их применения.

Сенсорные эталоны – это психические образы, содержащие понимание о чувственно воспринятых свойствах объектов [4]. Например, в области формы – это геометрические фигуры, в области цвета – основные цвета спектра. Отдельное место стоит отвести образцам величины, поскольку они имеют условный характер. Какой-либо объект не может быть маленьким или же большим, он становится таким при сравнении с другими объектами. Мы считаем, что мяч большой, а шарик – маленький, сравнивая их между собой. Это может быть закреплено только в словесной форме.

Несмотря на то, что ребенок в раннем возрасте еще не вполне готов к овладению сенсорными эталонами, у него уже начинается осуществляться процесс накопления представлений о величине, цвете, форме и других качествах предметов. Важным является то, чтобы эти понятия были как можно более разносторонними. Из этого

следует, что малыша необходимо познакомить со всем основным разнообразием качеств:

- основными цветами спектра (красным, оранжевым, желтым, зеленым, синим, фиолетовым, белым, черным);
- с такими геометрическими формами как треугольник, круг, прямоугольник, квадрат, овал;
- величиной, которая осознается только в сравнении с другой величиной.

Со временем ребенок постигает названия эталонов. Детям прививают умение употреблять изученные образцы свойств для анализа предметов, учат производить сравнение предмета с эталоном, определять, в чем сходство и различие. Это дает возможность замечать особенности предметов, видеть известное в новом, соотносить предметы по группам в соответствии с разными качествами. Овладение эталонами повышает эффективность интеллектуальных действий ребенка: формирует процесс обобщения на основе чувств (эталон), способствует углублению процессов анализа и обобщения на основе овладения эталоном. Вследствие изучения в процессе обучения системами перцептивных действий и системами эталонов дети приобретают большой потенциал для ориентирования в окружающей действительности.

Особая роль в сенсорном воспитании детей принадлежит природе, ведь природа – неисчерпаемый источник впечатлений и радостных переживаний для ребенка [5]. Важным средством сенсорного развития ребенка является наблюдение. Наблюдая в природных условиях, ребенок может познакомиться с качествами предметов, их формой, величиной, цветом. Однако определить их самостоятельно малыш не может. Ребенок научился только смотреть, но не видеть, слушать, но не слышать. Поэтому его необходимо научить выделять качества предметов окружающей обстановки.

Изучение природной среды, прежде всего, происходит за счет чувств, то есть при помощи обоняния, осязания, зрения, слуха и вкуса. Во время наблюдения дети учатся различать окрас листьев, и восприятие будет более ярким, если педагог предложит им послушать шелест опадающих листочков. Чем большее количество органов чувств «привлечено» в познании, тем больше свойств и признаков сможет выделить ребенок в явлении или объекте, который он исследует, а значит, его представления станут ярче и насыщеннее. На основе этого появляются процессы мышления, развивается воображение, образуются эстетические чувства.

Сенсорное развитие должно осуществляться в тесной связи с обучением ребенка тем видам деятельности, при которых оно должно учитывать и воспроизводить свойства предметов (продуктивная деятельность).

Продуктивная деятельность в виде конструирования весьма успешно способствует сенсорному воспитанию детей раннего возраста. При конструировании процессы сенсорного воспитания протекают не обособленно от деятельности, а в ней самой, раскрывая блестящие возможности такого воспитания в широком смысле.

В процессе конструирования у ребенка совершенствуются практические действия, повышается способность различать внешние качества предметов [6]. Конструируя, малыш учится анализировать и синтезировать: разбирать модель на детали, а затем собирать ее. В практической деятельности, желая достичь поставленной цели, улучшается не только качество самой деятельности, но и осмысление ребенком объектов окружающего мира через зрительное восприятие. Вследствие этого развивается мышление, появляется способность воспринимать, анализировать, сравнивать.

Конструируя, ребенок учится целенаправленно исследовать объект, вырабатывать определенные способы действий. Постепенно дети усваивают умение контролировать свои действия, учатся выявлять и устранять ошибки, вырабатывать несложный алгоритм действий. Это свидетельствует о том, что конструирование способствует становлению организованности и развитию мыслительных процессов.

Продуктивная деятельность, выражающаяся в изобразительной деятельности (лепке, аппликации, рисовании) является образным отражением действительности. Успешное овладение изобразительной деятельностью способствует развитию наблюдательности – целенаправленному зрительному восприятию. Изображая что-либо, ребенок образно познает действительность. Для достижения результата, происходит организованное заранее знакомство с объектом, выявление отличий, запоминание размера, формы, цвета, расположения частей. То есть то, что ребенок намеревается отобразить ему уже знакомо, но делает он это исходя из своего опыта.

Именно благодаря этим видам деятельности перед детьми возникает потребность воспринимать предметы как можно точнее, полнее, вырабатывается умение ощупывать, осматривать предметы в определенной последовательности. Указания взрослых помогают ребенку выделять соответствующие предметы или их части, замечать сходство и различие.

Конечно же, успешное течение продуктивной деятельности реализуется в частом переходе в игру, как неотъемлемой части жизни детей дошкольного возраста.

Игровая деятельность имеет большое значение в сенсорном воспитании детей.

Игра является всесторонним способом воспитания и обучения ребенка.

Н.К. Крупская говорила: «Для детей дошкольного возраста игры имеют исключительное значение: игра для них - учеба, игра для них - труд, игра для них - серьезная форма воспитания. Игра для дошкольников - способ познания окружающего».

Игры, которые развивают сенсорное восприятие, играют важную роль в становлении детей раннего возраста [7]. Малыши приобретают уверенность в себе и своих возможностях, испытывают интерес и радость. Игры, содержанием которых являются действия с предметами способствуют развитию мышления, речи, внимания, восприятия и движений ребенка.

Благодаря умелому руководству педагога без навязывания правил, дети со временем приходят к осознанию того, что предметами можно не просто манипулировать, но и выполнять различные практические действия в зависимости от их формы и величины.

Существует большое количество разнообразных развивающих сенсорных игр для детей раннего возраста. Это игры по изучению цвета, на определение формы, расположения в пространстве и так далее.

Для организации учебно-игровой деятельности ребенка используется множество видов дидактических игрушек: для нанизывания (различные пирамидки); объемные геометрические; различные формы (конусы, кубы, цилиндры) сборно-разборные (матрешки и тому подобное), а также предметы и игрушки специально подобранные по определенным качествам.

Для успешной реализации поставленных задач по сенсорному воспитанию работу по этому направлению следует вести не от случая к случаю, а систематически с постепенным усложнением. Это позволит добиться запланированных результатов и достигнуть поставленных целей.

Конечно же, для успешного сенсорного воспитания детей раннего возраста большое значение также имеет развивающая предметно-пространственная среда как предпосылка для такого сенсорного развития. Необходимо, чтобы она была содержательной, привлекающей внимание, разносторонней и что самое главное – доступной. Вообще сенсорным центрам (уголкам) в группах раннего возраста дошкольных образовательных учреждений должно уделяться первостепенное значение. Для проведения организованной образовательной деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения необходимы разнообразные дидактические источники. Игровая обстановка маленьких детей должна быть насыщена разными игрушками,

интересными предметами. Организовать правильную среду и поддерживать познавательный интерес – первоочередная задача педагога.

Выводы. Сенсорное воспитание является важной и неотъемлемой частью развития ребенка в дошкольном образовательном учреждении. Сенсорное воспитание – это расширение ощущений и восприятия ребенка, формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, размере, положении в пространстве и тому подобное. Оно составляет фундамент его умственного развития. Сенсорное воспитание – это чувственное познание, которое имеет очень важное значение в дошкольном детстве, которое является наиболее благоприятным периодом формирования и совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

Сенсорное воспитание детей раннего дошкольного возраста базируется на разностороннем исследовании предметов, которое достигается различными путями. Цель педагога, а в его лице дошкольного образовательного учреждения, – помочь малышам освоить и принять все многообразие окружающего мира. Познакомить с разнообразием сенсорных эталонов, раскрыть множество свойств и качеств природы, освоить навыки продуктивной деятельности, не забывая при этом об игровой форме, как наилучшем способе обучения детей дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Миннегалиева, А.Р. Особенности сенсорного развития детей раннего возраста // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 28 авг. 2015 г.) / ред.кол.: О.Н. Широков [и др.] - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. - С. 130-134.
2. Соколова, Л.С. Сенсорное развитие ребенка в дошкольном возрасте и его значение в условиях ФГОС ДО // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 нояб. 2016 г.) / ред.кол.: О.Н. Широков [и др.] - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. - С. 156-158.
3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. - СПб: Питер, 2013. - 464 с.
4. Кириенко, В. Л. Сенсорное развитие детей раннего возраста во взаимодействии со взрослыми / В. Л. Кириенко // Актуальные задачи педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). - Москва: Буки-Веди, 2018. - С. 31-33.
5. Никулина, К. А. Природа как средство сенсорного воспитания детей дошкольного возраста / К. А. Никулина // Молодой ученый. - 2017. - № 20 (154). - С. 456-459.
6. Звягина, О. Н. Сенсорное воспитание ребенка в условиях ДОУ / О. Н. Звягина // Молодой ученый. - 2016. - № 12 (116). - С. 871-873.
7. Павлова, Л.Н. Раннее детство: познавательное развитие: Методическое пособие / Л.Н. Павлова, Е.Б. Волосова, Э.Г. Пилюгина. - М.: Мозаика - Синтез, 2013.- С.33-38.

SOME ASPECTS OF THE SYSTEM OF SENSORY EDUCATION OF YOUNG CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Annotation. The article reveals some aspects of the system of sensory education of young children in preschool educational institutions. The role of sensory education on the overall development of the child is described, methods and forms of sensory education are analyzed.

Keywords: sensory education, early age, preschool educational institution.

Melnikova G. V.

Scientific adviser: Umanets S. F. Ph. D., associate professor
Donetsk national University
Institute of pedagogy
E-mail: prostofiona@mail.ru

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Нейко В.А.

*Научный руководитель: Матузова И.Г., к. пед.н, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В работе рассмотрены проблемы гражданско-патриотического воспитания учеников младших классов. Рассмотрена роль учителя начальных классов, который на протяжении всей своей педагогической деятельности старается заложить в каждого обучающегося такие человеческие ценности, которые помогут вырасти ребенку полноценным, всесторонне развитым гражданином и ответственным патриотом, защитником своей страны. Именно в руках педагога организовать образовательную деятельность так, чтобы вырастить истинных патриотов своей Родины.

Ключевые слова: гражданское воспитание, младший школьный возраст, общество, Родина, патриот, ценности, педагогическая наука.

Перемены, которые происходят на сегодняшний день в Донецкой Народной Республике, такие как демократизация общества, построение нового, экономического, правового государства, признание основных прав и свобод гражданина, расширение возможностей для развития духовных и материальных потребностей личности, актуализируют проблему готовности человека к выбору и самостоятельному ответственному действию в политической, экономической и культурной жизни.

Тенденции развития Донецкой Народной Республики требуют реинтепритации целей и результатов образования и воспитания подрастающего поколения. В качестве главного результата образования и воспитания должна рассматриваться готовность и способность молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность, обязанность за собственное благополучие и благосостояние общества, в котором они живут.

Построение правового общества - как задача государства, построение гражданского социума - как задача общественного развития, воспитание социально ответственного гражданина - как задача реформирования школьного образования связываются в единый узел и решаются посредством гражданского образования и воспитания в школе [1].

Гражданское воспитание и образование – это структура определенных, конкретных знаний, которые направлены на всестороннее развитие личности, правовой культуры и механизмов сотрудничества с государственными органами. Это система навыков, которые облегчают жизнь в социально-политическом окружении социума, выявляют рационально-критические противоречия и оценивают собственные действия и допускают толерантность, уважение по отношению к другим.

Принципиально важным представляется и ценностный аспект гражданского образования и воспитания. Оно не может быть сведено к простой сумме знаний о праве, государстве, институтах и отношениях, обеспечивающих участие индивида в общественно-политической жизни, но предполагает и воспитание соответствующих ценностей, убеждений и установок, определяющих гражданско-правовое поведение в демократическом обществе [1].

В теоретико-практическом аспекте в настоящее время остается актуальной разработка основ гражданского воспитания подрастающего поколения. Для этого сейчас государственная власть и общественность объединили свои усилия, особое внимание уделили гражданскому воспитанию детей в школе, так как она является важнейшим социальным институтом воспитания молодого поколения [2].

В настоящее время согласно Закону Донецкой Народной Республики «Об образовании» - воспитание гражданственности и любви к Родине является одним из главных приоритетов государственной политики в области образования подрастающего поколения. Определенные, конкретные задачи формирования гражданственности, патриотических чувств и гражданского сознания у граждан Донецкой Народной Республики, как важнейшей ценности и одной из основ духовно-нравственного единства социума, определены в Концепции патриотического воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики. Так, государственные власти Донецкой Народной Республики осуществляют активную общественную деятельность молодежи, которая также направлена на воспитание ответственного гражданина, защитника своей страны.

Современному обществу необходима такая личность гражданина-патриота, основными качествами которого будут: духовность, нравственность, стремление творить добро, активное участие в судьбе своей малой Родины, любовь к Отечеству, забота о природе, предприимчивость, настойчивость в достижении цели, гражданская ответственность, забота о близких, их духовном и нравственном здоровье [3].

Проблема воспитания молодежи в духе любви к Родине и преданности Отечеству всегда стояла в центре внимания ученых на протяжении всей истории развития человечества. Еще Платон рассуждал о том, что родина дороже отца и матери. Любовь к Отечеству, как высшая ценность, рассматривалась в трудах таких мыслителей, как Никколо Макиавелли, Юрий Крижанич, Жан -Жак Руссо, Иоганн - Готтлиб Фихте, Иоганн Вольфганг фон Гёте.

Чешский педагог Ян Амос Коменский отмечал, что одним из главных приоритетов воспитания должно быть воспитание у ребенка стремления оказывать пользу своими услугами, возможно большому числу людей. Он писал в «Великой дидактике», что лишь тогда наступало бы счастливое состояние в делах частных и общественных, если бы все прониклись желанием действовать в интересах общего благополучия.

Выдающийся русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский отмечал, что как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию ключ к сердцу человека и опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями [4].

Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, В.Г. Белинский и другие считали главной целью воспитания подрастающего поколения – воспитание гражданина, любящего свою Родину, уважающего ее историческое прошлое, принимающего активное участие в общественной деятельности молодого поколения сегодня, а также умеющего строить будущее своей страны.

Впервые понятия «патриот», «гражданин» и «гражданственность» стали употребляться в период Великой французской революции 1789 – 1793 гг. В то время патриотами называли себя борцы за народное дело, защитники республики, своей малой Родины.

В современной науке нет однозначного определения понятия «гражданственность». Исследуя проблемы гражданственности и патриотизма, ученые выделяют два ключевых понятия, используемых для его характеристики, - «родина» и «отечество». Родина рассматривается как социально-политическое явление, поскольку ее природа связана с определенными социальными отношениями, экономическим и политическим строем. Согласно исследованию профессора С.А. Козловой, в структуру данного понятия включаются характеристики политической, социальной и культурной среды:

- политическая среда определяется определенной совокупностью политических организаций и структур отношений в социуме;

- социальная – совокупностью общественных отношений и структурным строем общества;
- культурная среда – характеризуется распространенными в обществе формами культуры и духовно - нравственными ценностями [5].

Согласно данному исследованию, каждая из предложенных сред способствуют развитию гражданственности и правильного сознания гражданина, патриота своей страны.

С точки зрения этики, *гражданственность* – это общественный и нравственный принцип, который характеризует отношение людей к своей стране и проявляющийся в определенном образе действий и сложном комплексе общественных чувств, обычно называемом любовью к Родине. Это неотъемлемый компонент гражданского воспитания каждого человека. Любовь к Родине включает в себя: заботу об интересах и исторических судьбах страны и готовности ради нее к самопожертвованию; верность Родине, ведущей борьбу с врагами; гордость за социальные и культурные достижения своей страны, сочувствие к страданиям народа и отрицательное отношение к социальным порокам общества; уважение к историческому прошлому Родины и унаследованным от него традициям; привязанности к месту жительства [5].

Все эти вышеперечисленные ценности необходимо пояснять и возрождать в обучение детей именно с начальной школы, когда начинается формирование ребенка, как личности. И именно от педагогической деятельности учителя, его понимания важности формирования правильной гражданской позиции каждого обучающегося зависит то, каким вырастит обучающийся и какие ценности будут заложены в жизненный принцип каждого ребенка.

Для того, чтобы заложить в сознание каждого ребенка необходимые ценности, в первую очередь педагогу необходимо ознакомиться с теми тенденциями, которые прививали учащемуся родители, так как гражданское воспитание - целенаправленный процесс, основной целью которого является воспитание осознанного гражданина, патриота своей Родины. Также не маловажным компонентом воспитания патриота своей страны - это изучение личности ребенка, его характера, индивидуальных способностей и интересов. Все это необходимо для того, чтобы подобрать правильный стиль и методы гражданского воспитания детей младшего школьного возраста.

Таким образом, приведенные научно-педагогические аспекты исследования проблемы гражданского воспитания школьников позволяют утверждать, что в разные периоды развития человечества, общества и педагогической науки, как мировой, так и отечественной, гражданское воспитание рассматривалось как необходимая составная часть учебно-воспитательного процесса. Решение этой проблемы объективно зависит от политических, социально-экономических условий конкретной страны в определенный исторический период развития. Это обуславливает изменение подходов к пониманию сущности гражданственности, определению целей и задач, содержания и основные принципы патриотического воспитания в современных условиях. Работа по патриотическому воспитанию способствует формированию у учащихся умений и навыков нравственного поведения, овладение универсальными человеческими ценностями и национальными морально-духовными ценностями [5]. Все это помогает педагогу грамотно организовать и осуществить правильное направление работы в учебно-воспитательном процессе по формированию гражданского воспитания в современной начальной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Заббарова, М.Г. «Патриотическое воспитание школьников посредством изучения национальных традиций малой родины» / М.Г. Заббарова // Международная школа-семинар «Парадигмы интернационализма, исторический опыт и перспективы развития патриотического воспитания»: сборник научных трудов. – Ульяновск, 2014. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://kopilkaurokov.ru> (Дата обращения: 13.02.2021)
2. Кабаченко, А.П., Лебедев, Г.П. Интернациональное и патриотическое воспитание учащихся: Учеб.-метод. пособие. – Москва: Начальная школа, 2007. с. 55.
3. Концепция патриотического воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://xn--h1ahceehel.xn--p1acf.ru> (Дата обращения 13.02.2021)
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения/Ушинский К.Д. – Москва: Эксмо, 2000. С. 566.
5. Как научить детей любить Родину: Руководство для воспитателей и учителей (программы, конспекты уроков и занятий, методические рекомендации по предмету «Народная культура»). / Авторы-составители: Ю. Е. Антонов, Л. В. Левина, О. В. Розова, И. А. Щербакова. – Москва: АРКТИ, 2003. 160-164с.

CIVIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN A MODERN ELEMENTARY SCHOOL

Annotation. Every teacher of both primary classes and secondary or high schools throughout their teaching activities tries to lay in each pupil such human values that will help the child grow up to be a full-fledged, fully developed citizen and a responsible patriot, defender of their country. Every year, society puts forward more and more specific requirements that a citizen of the Donetsk People's Republic should have and that will help a person to socialize in modern society. It is in the hands of the teacher to organize educational activities in such a way as to raise true patriots of their Motherland.

Keywords: civic education, primary school age, society, motherland, patriot, values, pedagogical science.

Neyko Valeriya Andreevna

Scientific supervisor:

Matuzova Irina Grigoryevna, associate professor

Donetsk National University

E-mail: i.matuzova@donnu.ru

valera.neyko@gmail.com

УДК 376.37

СЛОГОВАЯ СТРУКТУРА СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Паназдырь В.В.

*Научный руководитель: Кочура Д.А., к.б.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация: В статье раскрыты особенности формирования слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи. Показано, что у детей с общим недоразвитием речи реже всего встречается высокий уровень развития фонематического восприятия и довольно часто – высокий уровень развития грамматической структуры речи и звукопроизношения. Связность речи и слоговая структура слова занимают по частоте нарушения у участников исследования промежуточное положение.

Ключевые слова: слоговая структура слова, дошкольники, общее недоразвитие речи.

Введение. Развитие речи, включающее умение четко произносить звуки и различать их, владеть артикуляционным аппаратом, правильно строить предложение, является залогом успешного освоения грамоты и чтения [1]. Письменная речь формируется на основе устной, и дети, страдающие недоразвитием фонематического слуха, имеющие

несформированность звуковой и смысловой сторон речи, являются потенциальными дисграфиями и дислексиками (детьми с нарушениями письма и чтения) [2]. Таким образом, усвоение слоговой структуры слова является одним из условий успешного обучения в школе, а своевременное овладение правильной речью имеет важное значение для становления полноценной личности ребёнка.

Проблема слоговой структуры слова занимает особое место у детей дошкольного возраста [3], поскольку нарушения слоговой структуры слова удерживаются в речи дошкольников с ОНР дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков. В силу того, что слоговая структура речи формируется поэтапно в течение длительного времени, недостаточное внимание к своевременному устранению этого нарушения в дошкольном возрасте приводит к значительным трудностям его коррекции в школе. Эффективность логопедического воздействия зависит, прежде всего, от своевременного его начала [4].

С каждым годом увеличивается число детей, страдающих общим недоразвитием речи. У большинства из этих детей в той или иной степени присутствуют нарушения слоговой структуры слова, которые признаны ведущими и стойкими в структуре речевого дефекта детей с общим недоразвитием речи. Практика логопедической работы указывает на то, что коррекция слоговой структуры слова – одна из важнейших и наиболее трудных задач в работе с дошкольниками, которые имеют общее недоразвитие речи [5]. Следует отметить, что данный вид речевой патологии встречается у всех детей с моторной алалией, у которых фонетические нарушения речи не являются ведущими в синдроме, а только сопровождают нарушения лексики. О важности данной проблемы свидетельствует и тот факт, что недостаточная степень коррекции данного вида фонологической патологии в дошкольном возрасте впоследствии приводит к возникновению у школьников дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза слов и фонематической дислексии [6].

В настоящее время вопрос о формировании слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) является недостаточно описанным. Методические рекомендации по коррекции этого нарушения являются противоречивыми и неполными, несмотря на их актуальность [7].

Цель исследования: изучение особенностей формирования слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи. Для реализации цели поставлены следующие задачи: 1) выполнить комплексную диагностику звукопроизношения, связной речи, грамматической стороны речи, фонематического восприятия у дошкольников с ОНР; 2) выявить наиболее характерные проявления недостатков восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова у детей ОНР.

Материал и методы исследования. В исследовании приняли участие 10 учеников средней специальной группы для детей с нарушениями речи. В целях соблюдения конфиденциальности имена изменены. Средний возраст участников исследования составил 5,5 лет. У детей имеются нарушения звукопроизношения, связной речи, грамматической стороны речи, фонематического восприятия. Логопедическое обследование проводилось однократно в I половине дня в игровой форме. Оценивали связность, грамматический строй, звукопроизношение, фонематическое восприятие; слоговую структуру слова и некоторые другие характеристики речи по методикам «Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями» (Акименко В.М.), «Обследование нарушений слоговой структуры слова» (Ткаченко Т.А.), «Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей с ОНР» (Маркова А.К.), «Методика обследования звукопроизношения» (Ф.Ф. Рау, М.Ф. Фомичёва), «Методика обследования связной речи у детей 5-6 лет» (Т.Б. Филичёва, Г.В. Чиркина) [1, 2, 8]. Характерной особенностью предлагаемых игровых упражнений является частая повторяемость видов работы на разном речевом материале с включением элементов

новизны по содержанию и форме. Использовали такие методы и приёмы: 1) объяснение значения слова и включение его в различные предложения до полного усвоения семантики и слогового состава; 2) медленное, послоговое проговаривание слова; 3) пропевание, прохлопывание, отстукивание (ладонью, мячом) слогового контура слова; 4) многократное повторение в ходе отработки.

Результаты исследований. У всех дошкольников с ОНР (100%) были выявлены ошибки при произнесении слов сложной слоговой структуры. Наибольшие трудности вызвали слова из 3-х и более слогов со стечениями согласных звуков (велосипед, аквариум, экскаватор, кинотеатр). При употреблении одно- и двухсложных слов со стечениями согласных (куст, двор, нитки, миска, индюк, фрукты), а также в трехсложных словах без стечения согласных (бегемоты, телефоны, чемоданы) ошибки не допускались.

Нарушения звуко-слоговой структуры у детей с ОНР III уровня проявлялись в пропусках слогов, перестановках и заменах согласного в слоге. Наиболее распространенными были ошибки, связанные со звуковой наполняемостью слов, которые проявлялись в пропуске или добавлении согласного в стечении, замене согласного в слоге.

При выполнении второго задания встречались трудности при воспроизведении оппозиционных звуков (свистящие – шипящие), которые связаны с недостаточно сформированным фонематическим слухом. Кроме того, снова повторялись ошибки при отраженном проговаривании слогов со стечениями согласных звуков.

Анализ образцов речи детей показал, что овладение слоговым составом слова не находится в прямой зависимости от овладения отдельными звуками речи. Даже при наличии правильного изолированного произношения отдельных фонем слоговая структура слова, состоящая из этих же звуков, воспроизводится ребенком искаженно. С другой стороны, недостатки звукопроизношения не всегда приводят к расстройству слоговой структуры. Ребенок может воспроизводить в этом случае слоговой состав сохранно, в виде контура слова, заменяя отсутствующие и дефектные звуки нормативными.

Результаты обследования речи в третьем задании выявили, что у большинства детей экспериментальной группы (90 %) в той или иной степени нарушено фонематическое восприятие. Так, дошкольники неточно выделяют заданный звук в ряду слогов и слов. Наибольшие трудности вызывают задания, направленные на выделение заданного звука в середине или в конце слов. Кроме того, многие дети затрудняются при воспроизведении слов с оппозиционными звуками (80 %).

Анализируя ошибки звуковой структуры, важно отметить, что наиболее распространенной из них является пропуск согласного звука при стечении (аквариум – акарий, термометр – темомей и др.). Также среди ошибок звуковой наполняемости встречались перестановки согласных в стечении (баскетбол – баксетбол, шахматист – шамхатис). Некоторые дети добавляли согласный в стечение, усложняя при этом слоговую структуру (велосипед – велисипапет).

В целом уровень развития грамматической структуры речи выше среднего характерен для 70% детей, а звукопроизношения – для 60% детей. Связность речи и слоговая структура слова превышают средний уровень развития у 40% детей. Меньше всего детей с высоким уровнем фонематического восприятия – 30%. В то же время, в выборке не оказалось детей с уровнем развития звукопроизношения и грамматического строя речи ниже среднего, тогда как для фонематического восприятия, слоговой структуры и связности речи их количество составило 20% (табл. 1, 2).

Таблица 1 – Частота нарушений отдельных речевых характеристик у детей с ОНР

Уровень развития речевой характеристики	Кол-во детей с различным уровнем развития речевых характеристик, % от общей выборки				
	Слоговая структура слова	Звуко-произношение	Фонематическое восприятие	Связность речи	Грамматический строй
Высокий	20	10	30	10	20
Выше среднего	20	50	0	30	50
Средний	40	40	50	40	30
Ниже среднего	20	0	20	20	0
Низкий	0	0	0	0	0

Таблица 2 – Результаты комплексной диагностики речи у дошкольников с ОНР

Участники исследования	Уровень развития различных характеристик речи у дошкольников с ОНР										
	Слоговая структура слова		Звуко-произношение		Фонематическое восприятие		Связность речи		Грамматический строй		Средний уровень развития речи, %
	баллы	%	баллы	%	баллы	%	баллы	%	баллы	%	
Светлана	14	93,3	5	100,0	13	86,7	5	100,0	13	86,7	93,3
Николай	13	86,7	5	100,0	13	86,7	4	80,0	11	73,3	85,3
Мария	12	80,0	5	100,0	9	60,0	4	80,0	8	53,3	74,7
Артем	9	60,0	3	60,0	8	53,3	4	80,0	10	66,7	64,0
Алексей	6	40,0	3	60,0	10	66,7	4	80,0	10	66,7	62,7
Виктор	8	53,3	3	60,0	11	73,3	3	60,0	9	60,0	61,3
Елизавета	9	60,0	3	60,0	10	66,7	3	60,0	9	60,0	61,3
Анна	11	73,3	2	40,0	8	53,3	4	80,0	7	46,7	58,7
Дарья	7	46,7	3	60,0	9	60,0	3	60,0	6	40,0	53,3
Виктория	6	40,0	2	40,0	7	46,7	3	60,0	6	40,0	45,3
x	9,5	63,3	3,4	68,0	9,8	65,3	3,7	74,0	8,9	59,3	66,0
m	0,91	6,07	0,37	7,42	0,65	4,31	0,21	4,27	0,71	4,71	4,59
σ	2,9	19,2	1,2	23,5	2,0	13,6	0,7	13,5	2,2	14,9	14,5
Mo	6,0	40,0	3,0	60,0	13,0	86,7	4,0	80,0	10,0	66,7	61,3
Min	6,0	40,0	2,0	40,0	7,0	46,7	3,0	60,0	6,0	40,0	45,3
Max	14,0	93,3	5,0	100	13,0	86,7	5,0	100	13,0	86,7	93,3

Анализ структуры выборки показал, что среди участников исследования можно выделить приблизительно равное количество детей с высоким уровнем развития характеристик речи и с низким его уровнем (табл. 2). При этом у детей с хорошими результатами выполнения заданий на слоговую структуру слова также высокими оказываются качество звукопроизношения, связность и грамматический строй речи. Фонематическое восприятие у них не достигает максимально возможного уровня, но лучше, чем у остальных детей (табл. 2).

Изучение структуры корреляций показало, что из всех показателей развития речи слоговая структура слова теснее всего связана с качеством звукопроизношения (на уровне $p \leq 0,01$). Связь слоговой структуры слова с фонематическим восприятием и грамматической структурой речи не достигает даже уровня значимости $p = 0,1$. В то же время, последние два показателя формируют довольно тесную связь между собой ($p \leq 0,01$). Такая структура корреляций указывает на возможность существования двух ключевых факторов, определяющих развитие речи у детей. Природа этих факторов требует дальнейшего изучения.

ВЫВОДЫ

Искажение слоговой структуры слова у детей с ОНР характеризуется трудностями в произношении слов сложного слогового состава. Слова могут быть деформированы за счет: 1) нарушения количества слогов (элизия, итерация); 2) нарушения

последовательности слогов в слове; 3) искажения структуры отдельного слога (сокращение стечения согласных или вставка согласных в слог); 4) антиципации; 5) персеверации; 6) контаминации. Нарушение слоговой структуры слов сохраняется у детей с патологией речевого развития на протяжении многих лет, обнаруживается всякий раз, как только ребенок сталкивается с новой звуко-слоговой структурой слова.

Среди детей с ОНР реже всего встречаются дети с высоким уровнем развития фонематического восприятия и довольно часто – с высоким уровнем развития грамматической структуры речи и звукопроизношения. Связность речи и слоговая структура слова занимают по частоте нарушения у участников исследования промежуточное положение. Следует отметить, что низкий уровень развития речевых характеристик ни у одного респондента не обнаружен. Такие результаты могут объясняться как гетерохронностью формирования различных речевых характеристик или неоднородностью нарушений речи, так и неадекватностью оценочной шкалы, а потому требуют дальнейшего изучения.

Структура корреляций между характеристиками речи позволяет предположить существование двух факторов, один из которых определяет развитие слоговой звукопроизношения и слоговой структуры слова, а другой – фонематического восприятия и грамматической структуры речи. Природа этих факторов требует дальнейшего изучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Акименко Валентина Михайловна: Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. – М.: ФЕНИКС, 2016. – 40 с.
- 2.Хрестоматия по логопедии. Том 1/ Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 556 с.
- 3.Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
- 4.Макарова Н.В. Современное состояние проблемы изучения звуко-слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]. URL: <http://surl.li/ljqh> (дата обращения 13.02.2021)
- 5.Анисимова Ю.Н. Формирование звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с нарушениями речевого развития [Электронный ресурс]. URL: <http://surl.li/ljrl> (дата обращения 14.02.2021)
- 6.Коммуникативно-речевое развитие детей с особыми образовательными возможностями и потребностями: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 29 апреля 2020 года. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2020. – 204 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://surl.li/ljrz> (дата обращения 13.02.2021)
- 7.Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1961. – 59 – 70 с.
- 8.Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание». – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.

THE WORD STRUCTURE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Annotation. The article reveals the peculiarities of the formation of the syllabic structure of a word in preschoolers with general speech underdevelopment. It is shown that in children with general speech underdevelopment, the least common is a high level of development of phonemic perception, and quite often - a high level of development of the grammatical structure of speech and sound pronunciation. The coherence of speech and the syllabic structure of the word occupy an intermediate position in terms of the frequency of violations among the study participants.

Keywords: syllabic structure of the word, preschoolers, general speech underdevelopment.

Panazdyr V.V.

Scientific adviser: Kochura D A., C.B.S.D., associate professor
Donetsk National University

УДК 331.5-053.6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Подoliaнчук О.А.

*Научный руководитель: Приходченко Е.И. д. пед. н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе рассматриваются педагогические условия развития творческих способностей детей дошкольного возраста через игровую деятельность. Выделены особенности использования игровой деятельности для формирования творческих способностей детей дошкольного возраста

Ключевые слова: творческие способности, игровая деятельность, дети дошкольного возраста.

Творческое становление личности является одной из важных задач, решение которой стоит начать с дошкольного возраста. Дошкольному воспитанию отводится место начальной ступени образования, целью которого является необходимость создания оптимальных условий для воспитания творческой личности, способной к полноценному взаимодействию с окружающей средой в соответствии со своими возрастными особенностями и возможностями.

Проблема эффективного и своевременного развития творческих способностей у детей дошкольного возраста не является новой, но до сих пор весьма актуальной. Формирование творческой личности является одной из важнейших и актуальнейших задач педагогики на современном этапе, поэтому решать ее нужно начиная с дошкольного детства.

Педагоги анализирующие программы дошкольного воспитания, давно обратили внимание на то, что в них фактически нет специальных мер, направленных на систематическое и последовательное развитие творческих способностей. В этих условиях они развиваются в основном стихийно и в итоге часто не достигают даже среднего уровня развития. Из этого следует, что в детских садах следует организовывать специальную работу, направленную на развитие творческих способностей детей, тем более, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития этого процесса.

Детский возраст имеет богатейшие возможности для развития творческих способностей. К сожалению, с течением времени эти возможности необратимо утрачиваются, поэтому необходимо, как можно эффективнее использовать их в дошкольном возрасте.

Проблемы творческих способностей рассматривали психологи Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выгодский, В.В. Давыдов, Д.Н. Заволишена, А.В. Запорожец, В.А. Крутецкий, А.А. Крылова, А.Н. Леонтев, А.М. Матюшкин, Б.С. Мейлах, М. Пашум, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, О.К. Тихомиров, Д.Б. Эльконин, М.Р. Ярошевский и другие.

Важная роль в развитии творческих способностей принадлежит игре, являющейся основным видом деятельности в дошкольном детстве. Именно в игре ребенок делает первые шаги в творческой деятельности. Взрослые должны не просто наблюдать за детской игрой, а управлять ее развитием, обогащать и включать в нее творческие элементы. На раннем этапе игра носит предметный характер, поэтому на этом этапе важно научить ребенка обыгрывать одни и те же предметы различными способами.

Наилучшим вариантом для развития творческих способностей является введение специальной программы занятий по развитию творческих способностей. В последнее время появилось много методических разработок таких занятий. Если ввести

дополнительные занятия нет возможности, то на базе программы, по которой работает воспитатель, можно внедрить элементы ТРИЗ. Также нужно давать детям задания творческого характера на специальных занятиях по музыке, рисованию, конструированию, развитию речи.

Богатейший источник развития фантазии – сказка. Существует множество приемов работы со сказкой, которые воспитатели могут использовать для развития воображения: «перевираание», сказка-наоборот, придумывание продолжения и изменение конца сказки. Можно сочинять сказки вместе с детьми. Неоценимую помощь в этом окажут карты Проппа [1].

У многих детей необходимо развивать такую творческую способность как надситуативно-преобразовательный характер творческих решений. Для этого перед детьми необходимо ставить различные проблемные ситуации, решая которые, они должны не просто выбрать оптимальную из предложенных альтернатив, а на основе преобразования исходных средств создать свою альтернативу. Взрослые должны всячески поощрять творческий подход детей к решению любой проблемы. Развитие рассматриваемой способности тесно связано с формированием диалектичности мышления. Поэтому игры и упражнения на формирование диалектичности мышления могут быть использованы для развития разбираемой способности.

Развивать творческое воображение можно не только на специальных занятиях. Важное значение для развития фантазии детей имеет игра, в которой ребенок делает первые шаги творческой деятельности. Взрослым нужно не просто наблюдать за детской игрой, а управлять ее развитием, обогащать, включая в нее творческие элементы. На раннем этапе игра детей носит предметный характер, то есть это действие с различными предметами. На этом этапе очень важно научить ребенка различными способами обыгрывать один и тот же предмет. Например, кубик может быть столом, стулом, кусочком мяса и т.д. Взрослые должны показать детям возможность различных способов использования одних и тех же предметов.

В возрасте 4-5 лет начинает складываться сюжетно-ролевая игра, которая предоставляет широчайшие возможности для развития фантазии и творчества. Взрослым необходимо знать, как и во что играют дети, насколько разнообразны сюжеты их игр. И если ребенок изо дня в день играет в одни и те же игры, воспитатель должен помочь ему разнообразить сюжеты игр. Можно поиграть вместе с ним, предлагая разыгрывать разные сюжеты принимать на себя разные роли. Ребенок должен сначала проявлять свою творческую инициативу в игре.

Творчество в игре дошкольника выражается в способности к замыслу, его реализации, комбинированию своих знаний и представлений, в искренней передаче своих мыслей и чувств, в способности к созданию образа, продумыванию и воплощению его роли и др. [2].

Способность к созданию замысла связывается в психологических и педагогических исследованиях с накоплением ребенком знаний, представлений, т.е. опыта. Специфика дошкольного возраста заключается в том, что накопление ребенком какого-либо опыта во многом определяется эмоциональным восприятием. Возникающий в результате переработки впечатлений игровой образ является опосредованным отражением образа «другого», в качестве которого, по мнению Д.Б. Эльконина, чаще всего выступает взрослый, образ которого отображается в детской игре [3].

О наличии у ребенка способностей к реализации замысла и воплощению игрового образа можно судить, прежде всего, по факту «принятия» им игровой роли, учитывая, что такая роль может существовать только в рамках сюжета. Согласно исследованиям Д. Б. Эльконина, уже само принятие роли является актом творчества, так как выступает результатом символической функции воображения (ребенок отождествляет себя с

другим человеком, реальные действия которого замещаются, и, следовательно, символизируются игровыми действиями) [4].

В сюжетно-ролевой игре как форме творческой деятельности, роль выступает как специфическая форма проявления творческой способности воображения. Поэтому совершенно оправдана, на наш взгляд, ситуация, когда исследователи, называя в качестве творческих, способности к содержанию замысла или созданию игрового образа, наиболее их рельефное выражение видят в ролевом поведении (Л.И. Бочкарева, Н.Н. Короткова, А.А. Люблинская). Согласно теории, что роль как бы «подчиняет» себе остальные компоненты игры, т.е. они служат, прежде всего, реализации роли, адекватности ролевого поведения. В роли отчетливо, на наш взгляд, проявляется такие характерные свойства детского воображения, как универсальность (т. е. способность обозначать принятую роль на любом предметно-чувственном материале), синтезировать (т. е. способность непротиворечиво объединить в роли собственные эмоции и выразительные возможности с внешне заданной «смысловой» логикой поведения «своего» персонажа), полифункциональность (т. е. способность отражать в ролевом поведении не только исходную «заданность», но и развивать, достраивать «роль», обеспечивая необходимую коммуникацию с другими участниками игры [5].

Таким образом, структура сюжетно-ролевой игры предоставляет старшему дошкольнику возможность для реализации его творческого потенциала, т. е. для проявления творческой способности его воображения. Но развитие креативности, как показал наш анализ, структурой игры отнюдь не задается, для него необходимы внешние стимулирующие развитие факторы и, прежде всего - определенная позиция взрослого как гаранта свободы, самостоятельности и самостоятельности ребенка.

Вышеизложенные данные позволяют сделать вывод о том, что игра как вид особой деятельности оказывает влияние на развитие креативности у дошкольников.

Необходимо сказать, что игра может быть рассмотрена как средство развития креативности, а ее организация для развития креативности – как необходимое условие креативности дошкольника, исходя из анализа психолого-педагогической литературы в нашей экспериментальной работе будут оцениваться по уровню развития тех творческих способностей, которые развивают в игре: способность к созданию замысла, к его реализации, способность к созданию сюжета, к комбинированию, переструктурированию образов и другие.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра является условием развития творчества, но это условие не достаточное. Достаточность оно приобретает, если создаются специальные педагогические условия, необходимые для развития творчества в сюжетно-ролевой игре [6].

Говоря о проблеме творческих способностей, хотелось бы подчеркнуть, что их эффективное развитие возможно только при совместных со стороны воспитателей и семьи. К сожалению, педагоги жалуются на отсутствие должной поддержки со стороны родителей, тем более, если это касается педагогики творчества. Поэтому целесообразно проводить специальные беседы и лекции для родителей, на которых бы рассказывалось о том, почему так важно развивать творческие способности с детства, какие условия необходимо создавать в семье для их успешного развития, какие приёмы и игры можно использовать для развития творческих способностей в семье, а также родителям рекомендовалось бы специальная литература по этой проблеме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ветлугина Н. А. О теории и практике художественного творчества детей.// Дошкольное воспитание. – 2005. - №5.
2. Шинкарёва Н.А., Карманова А.В. Сущность понятий «воображение», «творческое воображение» в психолого-педагогической литературе // Молодой ученый. – 2015. №24.

3. Богат В., Ньюкалов В. Развивать творческое мышление (ТРИЗ в детском саду). – Дошкольное воспитание. – 2008.
4. Григорьева О.А. Особенности развития творческого воображения старших дошкольников / О.А. Григорьева // Молодой ученый.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. 2-е издание. М., Академия, 2009.
6. Котова Е.В., Кузнецова С.В., Романова Т.А. Развитие творческих способностей дошкольников: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2010.

MODERN CONDITION OF YOUTH UNEMPLOYMENT OF THE RUSSIAN FEDERATION

Annotation. This paper examines the pedagogical conditions for the development of creative abilities of preschool children through play. The features of the use of play activity for the formation of creative abilities of preschool children are highlighted

Keywords: creativity, play activity, preschool children.

Podolianchuk O.A.

Scientific adviser: E.I. Prihodchenko etc. ped. Sci., professor

Donetsk National University

Institute of Pedagogy

E-mail: podolianchuk@bk.ru

УДК 373.2.091.33

ПОНЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ» В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Присяжная Т.В.

*Научный руководитель: Еремка Е.В., доктор педагогических наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования педагогического потенциала воспитателя дошкольного учреждения. Выделены современные требования к педагогу дошкольного образования, представленные в нормативных документах РФ и ДНР. Уточнено содержание понятия «педагогический потенциал воспитателя дошкольного учреждения».

Ключевые слова: дошкольное образование, педагогический потенциал воспитателя, современные требования к кадрам дошкольного образования.

Актуальность Представители педагогической профессии отличаются повышенным чувством долга и ответственностью. Понятие «педагогический потенциал» часто встречается в научной литературе, но анализ источников показывает, что разные авторы, применяя данное понятие, вкладывают в него разную суть. В то же время ряд авторов рекомендуют толковать его как, близкое по смыслу к педагогическому потенциалу, и даже используют данный термин, но не раскрывают его содержания. Примером может служить работа Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчаниновой [3].

Конкретизируя педагогическую составляющую потенциала педагога, А.М. Романова включает в его содержание разные виды и формы педагогической деятельности, в том числе подготовку и проведение занятий, оценку имеющихся знаний, осуществление воспитательных функций, классное руководство, работу с родителями, профессиональное самообразование, участие в общешкольных делах, обсуждение педагогических вопросов с коллегами и многое другое [3].

В свете новых тенденций повышение эффективности дошкольного образования выдвигает ряд требований к педагогическим работникам дошкольных образовательных

учреждений. Владение современными методами, способами, формами педагогической деятельности является одним из важнейших требований к педагогическим работникам дошкольного образования

Современные условия требуют от воспитателя дошкольных учреждений новых квалифицированных и личностных качеств, как системное креативное мышление, информационная, коммуникативная культура, конкурентоспособность, лидерские качества, жизненный оптимизм, умение презентовать свой опыт работы, способность к осознанному анализу своей педагогической практики, а так же выживаемость, стрессоустойчивость.

Важным и актуальным, на наш взгляд, является заключение В.А. Митраховича, о том, что педагогический потенциал является не статичным, а постоянно развивающимся и эволюционирующим свойством [7]. Следовательно, в современных условиях образования понятие «педагогический потенциал воспитателя» включает ряд новых характеристик присущих данному времени.

Цель работы – уточнить понятие «педагогический потенциал воспитателя дошкольного учреждения» в свете современных требований дошкольного образования.

Основная часть. Современный взгляд на педагогический потенциал воспитателя дошкольного учреждения характеризует необходимые ресурсы педагога, которые обеспечивают эффективность профессиональной педагогической деятельности. Не являются исключением дошкольные образовательные учреждения.

Суть профессионального стандарта педагога состоит в профессиональной характеристике работника педагогической профессии, который осуществляет определенные трудовые функции. В сфере дошкольного образования, в обязанности воспитателя дошкольного учреждения, входит осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования – это участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды, планирование и проведение организованной образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста, анализ эффективности занятий и подходов к воспитательно – образовательному процессу, организация диагностики и мониторинга знаний по областям развития, индивидуальный подход к воспитанию и т.д. [6].

К педагогу дошкольных образовательных учреждений согласно профстандарта предъявляются требования знать специфику дошкольного образования, уметь применять методы и формы в воспитательно – образовательном процессе с детьми, знать психолого – физиологические особенности детей разного дошкольного возраста, обеспечивать виды детской деятельности, владеть методиками познавательной, физической, речевой, социально – коммуникативной, художественно – эстетической области развития дошкольников, уметь планировать и анализировать педагогический процесс, а так же корректировать деятельность с учетом специфики личностного ориентирования к ребенку, поддерживать взаимосвязь со специалистами для создания единого педагогического пространства [6].

Высокие требования к современному воспитателю, которые предусматривает профстандарт, являются базовыми в современном дошкольном образовании.

В ДНР, в методическом пособии для педагогических работников дошкольных образовательных организаций «Готовимся к аттестации», определены требования, методика оценивания профессиональной деятельности педагогических работников дошкольных образовательных организаций, которые образуют целостную систему оценки профессиональной деятельности педагогических работников дошкольных образовательных организаций, структурированную в соответствии с требованиями, предъявляемыми к квалификационным категориям, педагогическим званиям [5].

В соответствии с п.3.3 временного положения о проведении аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность в ДНР, изучение профессиональной деятельности аттестуемого педагогического работника проводится по таким направлениям:

1. Организация и результаты образовательного процесса, которое включает использование современных педагогических технологий, методов и приемов в работе с детьми, инновационные подходы к организации воспитательной и образовательной деятельности, использование информационно-коммуникационных технологий, отслеживание динамики развития детей, анализ деятельности, коррекция деятельности, участие воспитанников в конкурсах разных уровней.[4].
2. Участие педагогов методической работе, которое является не только освещением опыта работы, но и как форма мотивации к усовершенствованию своей педагогической деятельности. Участие в семинарах, мастер – классах, педагогических гостиных позволяет воспитателю расширить свой профессиональный кругозор, рассмотреть новаторские идеи, познакомиться с оригинальным решением педагогических проблем.

Современному дошкольному образованию необходим современный подход, а значит воспитатель, у которого новое педагогическое мышление, новые подходы к педагогическому процессу.

Исходя из выше сказанного, можно определить компоненты понятия «педагогический потенциал воспитателя дошкольного учреждения»:

1. Социокультурный компонент предполагает осознание педагогом потребности в непрерывном повышении общекультурного уровня (уровень общей культуры, в том числе владение ИКТ - технологиями).
2. Личностный компонент предполагает осознание педагогом потребности в непрерывном личностном росте (уровень личностной комфортности в процессе профессиональной деятельности),
3. Профессиональный компонент предполагает осознание педагогом необходимости непрерывного профессионального роста (уровень профессиональной субъектности, профессионального самосознания, профессиональной активности, соотношение профессиональных возможностей и притязаний). Показатель: эффективность профессиональной деятельности.

Немало важным условием формирования педагогического потенциала воспитателя дошкольного учреждения являются организационно-педагогические условия:

- Социокультурная среда: разработка и реализация социально - педагогических проектов. Формы работы: педагогические экскурсии, педагогическое чтение, театр педагога.
- Профессиональная среда: разработка и реализация программ обучающих семинаров, персонифицированных программ повышения квалификации, организация программ стажировок на базе областных научно-методических центров и дошкольного учреждения.
- Формы работы: обучающие семинары, педагогические проекты, организация инновационной деятельности; стажировки, участие в конкурсах.

Таким образом, анализ Стандарта педагога РФ, методических рекомендации к аттестации педагогических работников, временного положения о проведении аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность в ДНР, **«педагогический потенциал воспитателя дошкольного учреждения»** позволяет сформулировать как широкий спектр критериев, при котором воспитатель умеет продуцировать оригинальные, инновационные идеи, умело использует нестандартные формы проведения занятий, активно внедряет формы и методы организации воспитательно - образовательного процесса в дошкольном

учреждении. Продуктивно и с учетом возрастных особенностей интегрирует в педагогический процесс новые образовательные технологии, транслируя в педагогических коллективах опыт практических результатов своей профессиональной деятельности, в том числе экспериментальной и инновационной.

Вывод. Современное дошкольное образование требует новых подходов к кадровому составу дошкольных учреждений. Конкурентность между дошкольными учреждениями побуждает педагогов дошкольников осваивать инновационные подходы в работе. Предъявляемые требования в свете нормативных документов являются необходимостью современного дошкольного образования к воспитателю, а именно запросами общества, работодателя и родителей воспитанников. Определение содержания понятия «педагогический потенциал воспитателя ДООУ» в перспективе, может быть использовано как один из критериев для прохождения сертификации педагогического работника (воспитателя) на статус работника дошкольного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон «Об образовании» Принят Постановлением Народного Совета 19 июня 2015 года (№ 55-ІНС от 19.06.2015, действующая редакция по состоянию на 01.04.2020) URL:<https://dnrsovet.su/zakon-dnr-ob-obrazovanii/>
2. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки ДНР № 287 от 04.04.2018). URL:https://drive.google.com/file/d/1YiWagPZFWe_Owx_E9KCafhiqAgACPrem/view
3. Алфеева Е. В. Проблемы профессиональной компетентности молодых педагогов // Современная психология: материалы IV Междунар. науч. конф. — Казань: Бук, 2016. — С. 41-43.
4. Временный порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, утвержденного Приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики 20.07.2015 г. № 330 с изменениями, утвержденными приказами Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики 23.03.2016 г. № 249, 09.08.2016 г. № 830
5. Методическое пособие для педагогических работников дошкольных образовательных организаций «Готовимся к аттестации» / Бридько Г.Ф., Котова Л.Н. Донецк, 2017. – 123 с.
6. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) УТВЕРЖДЕН приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н
7. Шагарова Е.Д. Профессиональное развитие педагога в современных условиях // Новое слово в науке: стратегии развития: материалы VI Всерос. науч.–практ. /редкол.: О.Н.Широков – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018.

THE CONCEPT "PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE PRE-SCHOOL INSTITUTOR" IN THE LIGHT OF MODERN REQUIREMENTS OF PRESCHOOL EDUCATION

Annotation: The article is devoted to the problem of forming the pedagogical potential of a preschool teacher. Highlighted the modern requirements for the teacher of preschool education, presented in the regulatory documents of the Russian Federation and the DPR. The content of the concept "pedagogical potential of a preschool teacher" has been clarified.

Keywords: preschool education, pedagogical potential of the educator, modern requirements for the staff of preschool education.

Prisiazhnaia T.V.

Scientific adviser: Eremko E.V., Doctor of Pedagogy, Associate Professor
E-mail:nyka1968@gmail.com

СОСТОЯНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рзаева Э.Ч.

**Научный руководитель: Лондаренко С.Ю. ст. преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация. В работе рассматривается уровень развития фонематического слуха у детей с псевдобульбарной дизартрией старшего дошкольного возраста на примере обследования детей данной категории. Данная тема является актуальной, так как количество детей с данным диагнозом растет, а уровень сформированности их фонематического слуха напрямую влияет на их дальнейшее обучение и весь коррекционный процесс в целом.

Ключевые слова: фонематический слух, псевдобульбарная дизартрия, старший дошкольный возраст, обследование.

Уровень сформированности фонематического восприятия у детей дошкольного возраста играет важную роль в последующем развитии ребенка. Это связано с тем, что старший дошкольный возраст является периодом подготовки детей к школьному обучению, овладению письмом и чтением. Одним из самых распространенных нарушений речи в дошкольном возрасте является стертая дизартрия, чаще в псевдобульбарной форме.

Актуальность проблемы формирования фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией заключается в том, что развитие устной и письменной речи напрямую зависит от уровня развития фонематического восприятия, навыков фонематического синтеза и анализа. Фонематическое восприятие является фундаментом, который дает возможность в близких понятиях обозначить звуковую речь, письмо и чтение.

Для детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией характерно нарушение фонематического восприятия, что в негативном ключе влияет на звукопроизношение детей, уровень их словарного запаса и грамматический строй речи, в связи с этим связная речь не развивается на высоком уровне. На это указывали в своих работах такие авторы, как Е.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина, Е.Г. Корицкая, Е.Ф. Соботович, В.С. Минашина, А.Ф. Чернопольская [1].

Псевдобульбарная дизартрия – это одна из форм дизартрии, которая возникает при поражении двигательных корково-ядерных путей с двух сторон. Е.Ф. Архипова выделяла следующие характерные особенности для детей с псевдобульбарной формой дизартрии: негрубые нарушения неврологического статуса (тонуса мышц, парезы, гиперкинезы лицевой мимической мускулатуры), особенности психического развития (недостаточный уровень развития памяти, мышления и внимания), незначительные задержки физического развития [1].

Нарушения фонематического слуха могут находиться, как в основе нарушенного звукопроизношения, так и носить вторичный характер. У детей с псевдобульбарной дизартрией нарушение фонематического слуха является производным, то есть, носит характер вторичных отклонений. Это обусловлено тем, что при псевдобульбарной дизартрии наблюдаются нарушения речевых кинестезий [2].

Детям данной категории характерны нечеткие артикуляторные образы, что приводит к размытым границам слуховой дифференциации признаков звука. Эти вторичные отклонения создает речедвигательный анализатор, который играет отрицательную роль в восприятии речи. Данные процессы взаимосвязаны, поэтому

нарушения фонематического слуха, в свою очередь, негативно влияют на нарушения звукопроизношения [3].

Воспринимающим периферическим аппаратом внутреннего уха является кортиева орган. Далее расположены слуховые нервы, после них идут центральные проводящие пути, затем корковый отдел слухового анализатора, который находится в височных долях мозга. Более сложный процесс анализа и синтеза слуховых сигналов с обобщением в фонематическую систему происходит во вторичных и третичных отделах коры левой височной доли доминантного полушария. Ребенок с нарушенным фонематическим слухом воспринимает речевые слуховые сигналы, а далее дифференцирует их по тембру, высоте, силе, но слух недостаточно сформирован для восприятия речи. Данная способность различать звуки называется фонематическим слухом, ребенок приобретает её в процессе овладения языком [3].

С целью изучения состояния фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Ясли-сад №368» г. Донецка нами был проведен констатирующий эксперимент. В эксперименте приняли участие дети (Костя Р., Ян П., Максим К., Настя Л.) старшего дошкольного возраста с нормой слуха и с логопедическим заключением ОНР 3 уровня, легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Исследуя уровень фонематического слуха, при легкой степени псевдобульбарной формы дизартрии, использовалась методика Е.Ф. Архиповой, направленная на обследование фонематической и речевой систем, а именно фонематического слуха [1].

1. Задание «Распознавание неречевых звуков».

Цель диагностики: определение у детей наличия умения узнавать звуки неречевого характера.

Результаты задания в процентном соотношении представлены на рис. 1.

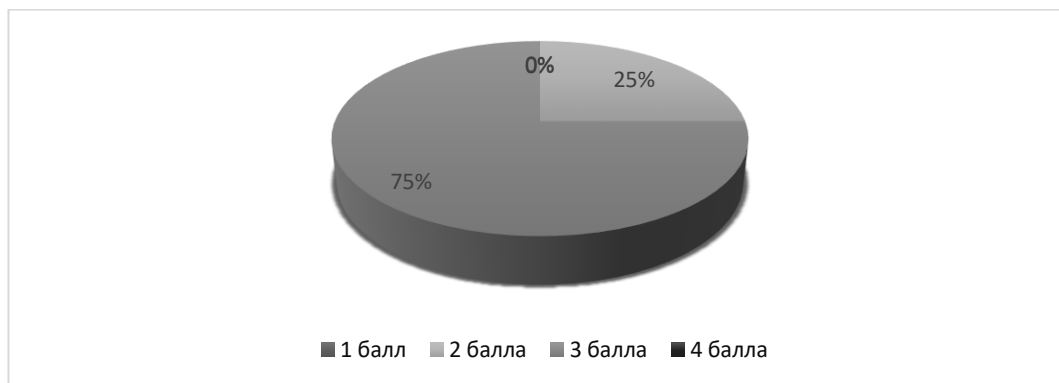


Рис. 1. Распознавание неречевых звуков.

Таким образом, 75% детей (Костя Р., Ян П., Максим К.) выполнили задание на 3 балла. Дети допускали негрубые ошибки в заданиях, в которых отсутствовала зрительная опора. 25% детей (Настя Л.) выполнили задание на 2 балла, половина заданий были выполнены правильно.

2. Задания на различение силы, высоты и тембра голоса.

Цель диагностики: определение у ребенка навыка умения различать высоту, силу, тембр голоса на материале идентичных звуков и слов.

Результаты задания в процентном соотношении представлены на рис. 2.

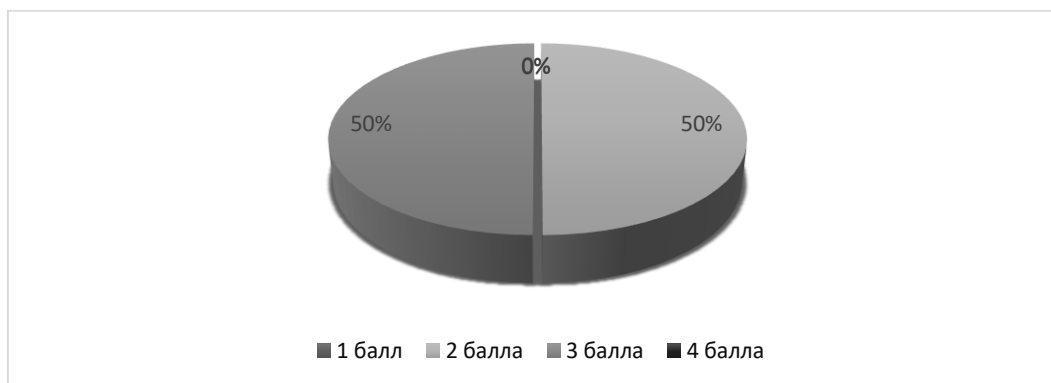


Рис. 2. Различение силы, высоты и тембра голоса.

Таким образом, 50% детей (Костя Р., Максим К.) выполнили задание на 3 балла. Возникали негрубые ошибки при дифференциации звука по признакам громче-тише. Дети давали правильные ответы, но отвечали нерешительно. Другие 50% детей (Ян П., Настя Л.) справились только с половиной заданий – 2 балла.

3. Задания на различение слов, которые близкие по звуковому составу.

Цель диагностики: изучение уровня навыков различения слов, которые являются близкими по звуковому составу.

Все дети (Костя Р., Ян П., Максим К., Настя Л.) выполнили задание на 1 балл. С большей частью заданий дети не справились. Возникли трудности в определении правильного – неправильного произношения (например, указали, что правильно: каша, кафа). Не справился со словами-квазиомонимами (из 5 пар, правильно выполнили – 1-2 пары). Смогли определить значение некоторых слов с помощью вспомогательных вопросов. Были единичные ошибки при разложении картинок в заданном порядке.

4. Задания на дифференциацию слогов.

Цель диагностики: изучение уровня сформированности навыков дифференциации звуков по: твердости и мягкости, шипящие-свистящие, звонкие и глухие.

Результаты задания в процентном соотношении представлены на рис. 4.

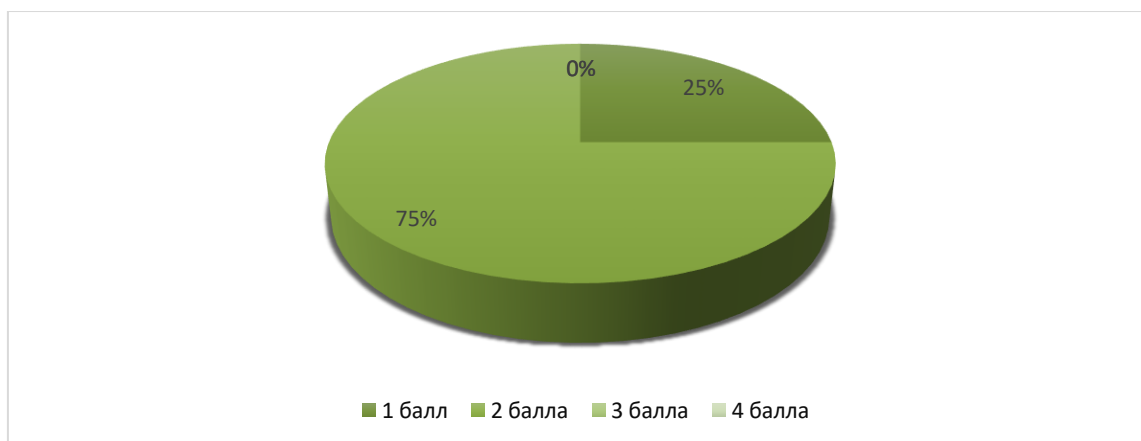


Рис. 4. Дифференциацию слогов.

Таким образом, 75% детей (Костя Р., Ян П., Максим К.) выполнили задание на 2 балла. В начале задания допустили несколько ошибок, но в целом с заданием справились. При повторении правильного порядка слов допускались ошибки. 25% детей (Настя Л.) справились с заданием на 1 балл, большая часть заданий не была выполнена.

5. Задания на дифференциацию фонем.

Цель диагностики: определение уровня сформированности навыков дифференциации фонем.

Все дети (Костя Р., Ян П., Максим К., Настя Л.) выполнили задание на 2 балла. С заданием на соотнесение звука и картинки – дети справились. Возникали трудности при повторении правильного порядка слияния гласных. Выделение звука из ряда других – доступно, только если используются слова, которые не близкие по акустическому признаку.

6. Задания на элементарный звуковой анализ.

Цель диагностики: изучение уровня сформированности навыка детей выполнять элементарный звуковой анализ.

Результаты задания в процентном соотношении представлены на рис. 6.

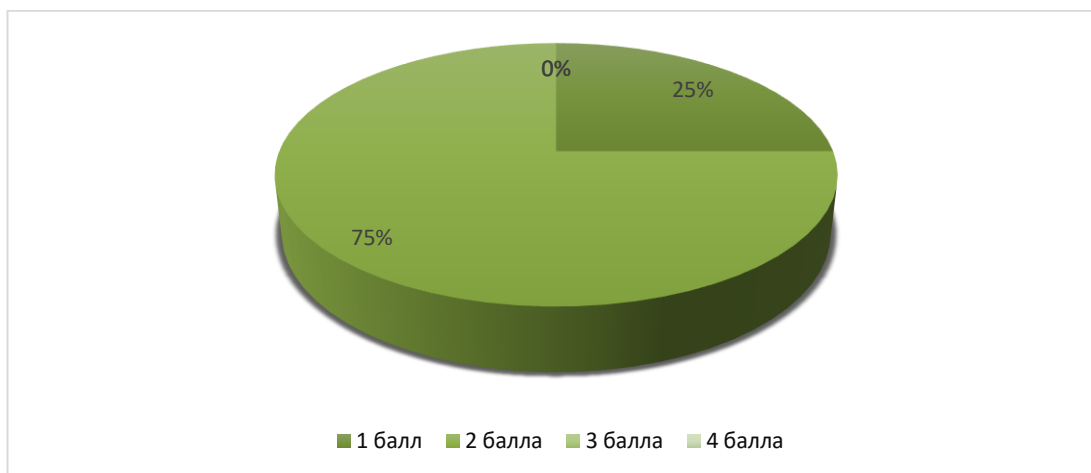


Рис. 6. Элементарный звуковой анализ.

Таким образом, 75% детей (Костя Р., Ян П., Максим К.) выполнили задание на 2 балла. С большей частью заданий справились. Присутствовали ошибки в соотнесении звука – геометрической фигуры. С заданием на дифференциацию картинок на звуки [В] и [Ф] справились, так как данные звуки доступны детям в произношении. Навыки звукового анализа сформированы на недостаточном уровне. 25% детей (Настя Л.) выполнили задание на 1 балл. Большая часть заданий не была выполнена, остальные задания были выполнены с помощью взрослых. Были доступны задания на определение количества слогов в слове, на слуховое восприятия звука [М].

Заключение: средний балл Кости Р., Максима К., – 2,16; средний балл Яна П. – 2 балла; средний балл Насти Л. – 1,5 балла. Персональные результаты, полученные после обследования фонематического слуха детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией по методике Е.Ф. Архиповой в процентном соотношении показаны на рис. 7.

В ходе анализа персональных данных, мы выявили, что никто из детей не выполнил задания на высоком уровне и на уровне выше среднего. Трое детей (Костя Р., Ян П., Максим К.) выполнили задания на среднем уровне и один ребенок (Настя Л.) справился с заданиями на низком уровне. На основе полученных результатов можно сделать вывод, что 75% детей справились с большей частью заданий, однако допускали ошибки. Фонематический слух развит недостаточно. Возникают трудности со словами-квазиомонимами, при повторе определенного порядка слов, при дифференциации звуков близких по акустическим признакам (если они не поставлены в речи). 25% детей справились с меньшей частью заданий.

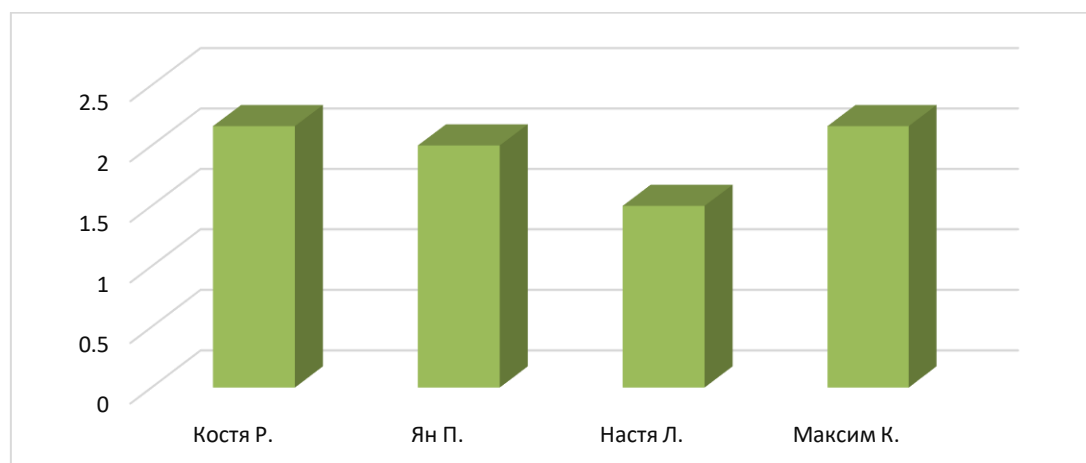


Рис. 7. Персональные данные исследования фонематического слуха детей с псевдобульбарной дизартрией.

По результатам обследования фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией, был выявлен недостаточно сформированный навык дифференциации звуков. Нарушено произношение и дифференциация на слух звуков близких по акустическому признаку. У детей нарушено произношение одной-двух групп звуков, чаще сонорные звуки и шипящие, либо свистящие. У детей возникали трудности в распознавании звуков на слух, которые искажаются, отсутствуют, либо смешиваются в их речи. Наблюдались замены [Т] на [Д], [С] на [Ш], [Р] на [Л], [Ш] на [Ж], [Ц] на [С], многие звуки дети смягчают.

Таким образом, на основе проведенного нами обследования детей с псевдобульбарной дизартрией старшего дошкольного возраста, можно сделать вывод, что для данной категории детей являются характерными нарушения фонематического слуха. У детей с псевдобульбарной дизартрией фонематический слух нарушен вторично. Наблюдается нарушение речевых кинестезий, которое обусловлено недостаточной иннервацией речевого аппарата. Моторика артикуляционного аппарата недостаточно четкая. Замечена тенденция того, что ребенок не дифференцирует на слух те звуки, которые близки по акустическим признакам и не поставлены в его речи. Все эти нарушения связаны с тем, что при псевдобульбарной дизартрии нарушается взаимодействие регулирующих импульсов, которые идут от нейронов моторной области коры головного мозга и ядер бульбарных нервов. В старшем дошкольном возрасте идет подготовка к школьному обучению, поэтому с целью профилактики артикуляторно-фонематической дисграфии, необходимо проведение коррекционной работы по повышению уровня фонематического слуха, с учетом индивидуальных возможностей ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Киселёва В.А. Комплексное исследование детей со стертой дизартрией //Логопедия: методические традиции и новаторство /Под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец, М. — Воронеж, 2010. — С 60
2. Брюховских Л.А. Дизартрия: учебно-методическое пособие по логопедии. Изд-е 2, перераб. и доп. /Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. — Красноярск, 2015. — С. 46-48.
3. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: Учеб. пособие для студ. вузов / Е.Ф. Архипова — М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2010. — С. 133-160.

STATE OF PHONEMATIC HEARING IN CHILDREN WITH PSEUDOBULBAR DYSARTRIA OF OLDER PRESCHOOL AGE.

Annotation. In this paper examines the level of development of phonemic hearing in children with pseudobulbar dysarthria of older preschool age on the example of examining children of this category. This topic is relevant,

since the number of children with this diagnosis is growing, and the level of formation of their phonemic hearing directly affects their further education and the entire correction process as a whole.

Key words: phonemic hearing, pseudobulbar dysarthria, senior preschool age, examination.

Rzaeva E.Ch.

Scientific adviser: Londarenko S.Y. Senior Lecturer

Donetsk National University

E-mail: elvira.rzaeva.200@gmail.com

УДК 331.5-053.6

НАСЛЕДСТВЕННЫЕ И ПРИОБРЕТЕННЫЕ ПРОГРАММЫ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Романенко А. А.

*Научный руководитель Уманец С. Ф. кан. пед. наук, старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Человек на протяжении всей своей жизни несет в себе комплекс генов не только от своих родителей, но и от самых дальних предков, он имеет свой собственный, только ему присущий индивидуальный наследственный фонд, благодаря которому развивается его индивидуальные качества. В жизни человека, с одной стороны в основе биологических процессов лежат достаточно качественные наследственные факторы, а с другой стороны, внешняя окружающая среда обеспечивает организм человека всеми необходимым для реализации наследственного начала. Актуальность изучения данной темы обусловлены тем, что в современной педагогике существует большая необходимость учитывать роль наследственности, окружающей среды и социума в формировании личности.

Ключевые слова: наследственность, личность, развитие.

Актуальность изучения данной темы обусловлены тем, что в современной педагогике существует большая необходимость учитывать роль наследственности, окружающей среды и социума в формировании личности.

Непосредственно **целью** моей статьи является рассмотрение роли наследственности и среды на развитие личности, определение причин возникновения тех или иных изменений в процессе становления личности. Исследовать, какими же наследственными и приобретенными программами обладает человек.

Сущность понятия личность. Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема личности и ее развития в социально организованных условиях. Она имеет различные аспекты, поэтому рассматривается разными науками: возрастной физиологией и анатомией, социальной, детской и педагогической психологией. Рассмотрим понятие личности.

Понятие личность берет свое начало еще до нашей эры из Древней Греции и Древнего Рима. Это понятие появлялось постепенно в процессе развития самосознания человека, осознание себя отдельным индивидом, а не основной частью природного или социального общества [2].

Личность традиционно является предметом изучения общественных наук, которые раскрывают наиболее общие законы развития личности в процессе человеческой истории, изменения в процессе развития общества, в зависимости от условий общественной жизни человека.

Понятие «личность» употребляется для характеристики всеобщих, присущих всем людям качеств и способностей. Это понятие подчеркивает наличие в мире такой особой исторически развивающейся общности, как человеческий род, человечество которое отличается от всех иных материальных систем только ему присущим способом жизнедеятельности.

Педагогика должна иметь научное представление о личности учащегося, поскольку ученик это предмет и одновременно субъект педагогического процесса. В зависимости от понимания сущности личности и ее развития состоятся педагогические системы.

Чаще всего в развитии человека выделяют биологическое и социальное направление. Человек сам по себе рождается как биологическое существо, он растет и развивается в процессе своей жизнедеятельности и вырабатывает уже социальные качества, характеризующие его общую сущность. Поэтому человек в науке рассматривается как биосоциальное существо, как субъект исторической деятельности и познания.

Главным элементом психологической структуры личности является ее психологические свойства, называемые «чертами личности» [3].

Первым самым наивысшим уровнем личности является ее направленность, включающая в себя влечение, желание, склонности, идеалы, взгляды, убеждения, мировоззрение, характер, самооценка.

Это все формируется под влиянием воспитания в обществе. Наиболее полно отражено в идеологии общности, в которую включен человек.

Вторым уровнем личности является ее индивидуальный опыт, в который входит приобретенные человеком знания, умения, навыки, привычки. Этот уровень формируется в процессе обучения.

Третий уровень личности это индивидуальные психологические процессы человека, в которые входит память, восприятия, ощущения, мышление, способности, зависящие от врожденных факторов, от тренировок и совершенствования этих качеств.

И последний самый низший уровень личности является биологически обусловленная подструктура, в нее входят возрастные различия, половые свойства, нервная система и темперамент.

Основными направлениями в развитии личности является: а) физическое развитие, которое включает в себя морфологическое, биохимическое, физиологическое изменение; б) социальное развитие, связанное с психическим, духовным и интеллектуальным изменением.

Этапы, направление и факторы развития личности. Большое внимание хотелось бы уделить такому знаменитому американскому психологу, который придерживался теории развития личности, психоаналитику, благодаря которому в науке появилась теория «личностного кризиса» Эрику Хомбургеру Эриксону [4].

Младенчество он разделял на несколько этапов, которые мы рассмотрим последовательно.

Первый этап это доверие и недоверие. Эта стадия становления ребенка охватывает, как правило, первые годы жизни. В этот период, по мнению Эриксона, развивается параметр социального воздействия, позитивным плюсом которого является доверие, а отрицательным - недоверие. Уровень доверия, которым малыш проникает к находящемуся вокруг миру, к иным людям и самому себе, в значительной степени.

Второй этап – это самостоятельность и неуверенность. Вторая стадия охватывает второй и третий год жизни ребенка. В этот этап, по мнению Эриксона, у малыша развивается самостоятельность на базе становления его психических и физических возможностей. На данной стадии малыш осваивает все возможные перемещения, учится не только ползать, но и ходить, раскрывать и закрывать, отпускать и бросать, и в конце концов разговаривать. Если родители не мешают ребенку самому развиваться, не торопят его развитие, то у малыша обязательно вырабатывается чувство самостоятельности.

Третья стадия, стадия предприимчивости и чувства вины. Эта стадия обычно проходит от четырех до пяти лет. Дошкольник уже приобрел множество физических качеств и навыков, он умеет бегать, кататься на велосипеде, прыгать. Он начинает сам придумывать себе занятие, а не просто отвечать действиям других детей и подражать им. Изобретательность его проявляется и в речи, и в способности фантазировать.

Четвертой стадией, по мнению Эриксона, считается - умелость и неполноценность. Возраст примерно от шести до одиннадцати лет. Традиционный психоанализ именуется их латентной фазой. В данный период в ребенке развивается способность к дедукции, к санкционированию, играм и регламентированным затеям. В этот этап у малыша проявляется азарт. Они любят, когда их поощряют, например даже по мелочи, когда он делает, что его душе угодно, строит шалаши, рукодельничает, особенно когда им дают довести дело до конца, хвалят и вознаграждают за итоги.

Кризис подросткового возраста. Пятой стадией является идентификация личности и мешанина ролей. При входе в эту стадию в 12-18 лет ребенок сталкивается с пробуждением «любви» и «ревности». Молодой человек созревает физически и на психическом уровне.

У него появляются иные чувства и желания, и, в общем, другие интересы в жизни. В этом возрасте большими багажами в сознании ребенка служат внимание и мнение других людей.

Шестая стадия – близость и одиночество. Этой стадией жизненного цикла считается начало зрелости, от конца молодости до начала среднего возраста. Эриксон, взяв во внимание уже совершившийся на вышесказанном этапе «Я» и подключил человека в трудовую работу, которая показывает на специфику для данной стадии, параметр, который заключен между близостью и одиночеством.

Седьмая стадия – общечеловечность и самопоглощенность. Это уже взрослый возраст, этап, когда ребенок вырастает. На данной стадии появляется свежий параметр личности с общечеловечностью на одном конце шкалы и на самопоглощенностью его на другом.

Процесс становления человека и его развития как личности происходит на генном уровне, анатомически, физиологически, психологически и социально - психологически. Но также проходит и педагогические закономерности становления личности. Педагогическое формирование личности - это беспрестанно имеющее место быть устойчивые, повторяющиеся, нужные причинно - следственные связи между педагогическим влиянием и их итогами: ее образованностью, воспитанностью, обученностью и развитостью, отменно подлежащими целями формирования личности в современном обществе.

Все эти социализирующие личность факторы способствуют развитию только тогда, когда они взаимодействуют с внутренним механизмом ее собственной активности в работе. Развитие личности требует постоянного изучения и умелого учета педагогического воздействия всех факторов, которые влияют на ее развитие.

Понятие о наследственности, ее роль в развитии личности. Наследственные программы становления человека, содержат детерминированную и переменную части, собственно говоря, то что делает людей похожими друг на друга. Детерминированная часть обеспечивает продолжение человеческого рода, а также особенности каждого из них, а именно задатки речи, трудовая деятельность, походка, мышление и тд. От родителей ребенку обязательно передаётся внешние признаки: цвет глаз и волос, тонус тела, цвет кожи. Так же к наследственности относятся особенности нервной системы каждого человека, которая обуславливает характер, темперамент, особенности психических процессов.

Влияние окружающей среды на развитие личности человека. Среда – это комплекс внешних явлений, действующих на человека и на его развитие. Все, что окружает человеческую личность, подразделяется на природную, социальную и домашнюю.

Среда, влияющая на развитие ребенка разделяется на две группы – это социальная среда, в которую входит, школа детский садик, и ближайшая среда, то есть родители, родственники, друзья.

Огромное влияние на развитие ребенка, в детском возрасте, оказывает домашняя среда. В семье проходят первые годы его жизни, самые решающие, для становления, развития и формирования. Ребенок-отражение семьи, в которой он воспитывается. Семья определяет круг его интересов, взглядов, ценностей, увлечений. Все нравственные качества в личности формируются в семье. Большое воздействие семья оказывает на развитие духовной культуры, на поведение и социальную направленность.

Родительская любовь является важнейшей принципом в воспитании человека. Забота и любовь родителей необходима для поддержки самой жизни ребенка.

Развитие человека – это неравномерный процесс развития различных психологических функций, способностей, индивидуальных признаков, характера и личности в целом. В этом процессе необходимо учитывать как наследственные возможности человека, так и влияние среды, общества и социума.

Нельзя считать, что наследственность и социум два совершенно разных понятия, по отношению к развитию личности. Это две движущие силы взаимодополняющие друг друга, неразрывны.

Человек является существом, живущий в мире, созданном людьми, он неотъемлемая часть этого мира. От рождения нам даны некоторые генетические задатки, но не при каких условиях эти задатки не могут развиваться независимо от среды. Наследственные задатки непрерывно изменяются и преобразуются в процессе социального развития.

Опираясь на представленные факты, можно сделать вывод, что огромнейшую роль в гармоничном развитии личности играет как наследственность, так и окружающая среда и социум.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Кн.1: Учебник для студ. Пед. Вузов. – м.: Владос, 2000. – [с 365].
2. Подласый Иван Павлович. Педагогика : в 3-х кн., кн. 3 : Теория и технологии воспитания : учеб.для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» [Электронный ресурс] / И.П. Подласый. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007.
3. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.
4. Эриксон Эрик Хомбургер. Детство и общество [Электронный ресурс] / Э.Х. Эриксон. - СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.— 592 с.
5. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Сост. Е.И. Рогов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
6. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Учеб.пособие для студентов педагог, учеб. Л65 заведений и слушателей ИПК и ФПК. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт-М,1999.

INHERITED AND ACQUIRED PROGRAMS IN A PERSON'S LIFE

Annotation. A person throughout his life carries a set of genes not only from his parents, but also from the most distant ancestors, he has his own, only his own individual hereditary Fund, thanks to which his individual qualities develop. In human life, on the one hand, the basis of biological processes are quite high-quality hereditary factors, and on the other hand, the external environment provides the human body with everything necessary for the implementation of the hereditary principle. The relevance of the study of this topic is due to the fact that in modern pedagogy there is a great need to take into account the role of heredity, the environment and society in the formation of personality.

Key words: heredity, personality, development.

Romanenko A. A.

3rd year student, O-NO group-17-1/A

Scientific Director Umanets S. F. Kan. PED. sciences'

State educational institution "Donetsk national University»

E-mail: nastya.nast.romanenko@mail.ru

ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Романенко А. А.

*Научный руководитель Уманец С. Ф. к. пед. н., ст. преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Современное образование характеризуется тем, что важнейшей проблемой в современной школе является активизация познавательной деятельности учащихся. На сегодняшний день в образовании на первый план выдвигается развивающая функция, то есть, становление и развитие личности младшего школьника. Одним из способов решения проблемы совершенствования познавательной активности младших школьников является использование в образовательном процессе современных образовательных технологий, которые позволяют не только активизировать познавательную деятельность, но и диверсифицировать средства и формы учебного процесса, творческую деятельность, увеличивать и развивать познавательную деятельность обучающихся. Такой технологией является - игра. Для младшего школьника игра имеет такое значение, как: игра = учеба = труд = серьезная форма воспитания.

Ключевые слова: игра, познавательная деятельность, образование.

Актуальность данной темы подразумевает что, современная школа испытывает огромную потребность в расширении методических рекомендаций, активного внедрения игровых технологий в учебно – воспитательный процесс.

Цель исследования - рассмотреть и изучить возможности игр в активизации познавательной деятельности младших школьников

Сущность понятия «игра». Младший школьный возраст - это уникальный и ценный период развития. В течение этого времени были определены важные и фундаментальные человеческие возможности, такие как познавательная деятельность, любопытство, уверенность в себе, доверие к другим людям, целеустремленность, воображение и творческая позиция. Ребенок открывает мир человеческих взаимоотношений с различными видами работ. Он стремится к независимости, из этого недопонимания рождается самостоятельная деятельность ребенка – игра [1].

Игра - основная деятельность ученика начальной школы. Дети этого возраста проводят большую часть своего времени, играя в игры, а дети в возрасте от 6 до 7 лет играют важный путь развития: игра - манипулирование объектами, объект объектная игра конструктивного типа, коллективная интрига и ролевая игра, индивидуальное и групповое творчество, игры - конкурсы, игры – общение [2].

Игра в младшем школьном возрасте имеет наибольшее воспитательное значение. Большой интерес для школьников представляют игры в учебном процессе. Это игры, которые заставляют вас думать, которые дают ребенку возможность проверить и развить свои способности, в том числе участвовать в соревнованиях с другими сверстниками. Участие в таких играх способствует их самоутверждению, развивает уверенность в себе, рвение к достижениям и различные мотивационные качества. В таких играх улучшается мышление, включая действия по планированию, прогнозированию, взвешиванию шансов на успех и выбору альтернатив [2].

Вопрос о природе и сущности игры волнует и продолжает привлекать внимание многих исследователей, таких как: Гальперин П.Я., Ланилова В.Л., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Различные подходы к детской игре отражены во многих работах. Среди этих подходов можно выделить объяснение природы сущности детской игры как формы общения (Лизин М.И.) или как формы деятельности, включая ассимиляцию взрослой деятельности (Эльконин Д.Б.) или как проявление и состояние умственного развития (Пиаже Ж.). Каждого из этих подходов, выделяющих ту или иную сторону игры, в

конечном итоге недостаточно, чтобы объяснить суть, специфику детской игры в целом. Выготский Л.С. Я видел в игре неиссякаемый источник развития личности, сферу, которая определяет «зону ближайшего развития».

Советский учитель В.А. Сухомлинский отметил, что «игра представляет собой потрясающее яркое окно, через которое в духовный мир младенца течет животворящий поток идей, представлений о внешнем мире. Игра - это искра, которая зажигает свет любознательности и любопытства». Во-первых, игра, потому что речь идет об играх человека и ребенка, представляет собой значительную деятельность, то есть совокупность значимых действий, которые объединяют в себе единство мотивов. Игра - это действие, это выражение определенных отношений между человеком и окружающей действительностью. Впервые в игре ребенок должен влиять на мир. Это самый важный, центральный и общий смысл этой игры.

Значение игры в развитии и воспитании личности уникально, так как игра позволяет каждому ребенку ощутить себя субъектом, проявить и развить свою личность. Есть основание говорить о воздействии игры на актуальное самоопределение, на становление коммуникативной неповторимости личности, чувственной стабильности, возможности врубаться в завышенный ролевой динамизм современного общества. Игра всегда выступает как бы в двух временных измерениях: в настоящем и будущем. С одной стороны, она предоставляет личности сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей. С другой стороны, игра нацелена на будущее, потому что она предсказывает или имитирует жизненные ситуации, или фиксирует свойства, качества, способности, способности, личности, необходимые для осуществления социальных, профессиональных и творческих функций [4].

Образовательная и развивающая ценность игр огромна. Они формируют культуру игры; способствовать усвоению социальных норм и правил; и, что особенно важно, наряду с другими видами работы, являются основой для любительских игр, в которых дети могут использовать полученные знания творчески.

Особенности познавательной деятельности младших школьников. Деятельность - это активное отношение к окружающей среде, реальность, выражающаяся в воздействии на нее, полагал Бабанский. Протоколист Немов определяет деятельность как «конкретный вид деятельности человека, направленная на познание и творчество преобразование мира, включая его самого и его условия существования».

Мы можем сделать общий вывод, что деятельность - это форма активного отношения к реальности, которая создает реальные отношения между человеком и окружающим миром.

В своей деятельности человек создает объекты материальной и духовной культуры, трансформирует свои способности, сохраняет и совершенствует природу, строит общество, создает то, что без его деятельности не существовало бы в природе.

Учебная деятельность содержит различные акты: чтение книг, решение задач и т.д. Основные виды работы детей - игра, учеба, работа. Выделяются следующие виды работ: познавательная, социальная, спортивная, художественная, техническая.

Деятельность человека чрезвычайно разнообразна, мы будем изучать больше тщательно познавательную деятельность младших учащихся школ. Познавательная деятельность является одной из ведущих форм деятельности ребенка, которая стимулирует учебную деятельность на основе познавательного интереса. Поэтому активизация познавательной деятельности школьников – составная часть совершенствования методов обучения.

Познавательная деятельность – то сознательная деятельность, которая направлена на познание окружающей действительности с помощью психологических действий, таких как осознание, мысль, память, внимание, слово. Основываясь на этом определении, мы можем сказать что познавательная деятельность включает в себя такие

основные психические умственные такие процессы, как восприятие, мысль, память, внимание, воображение. Рассмотрим несколько [5].

Память младшего ученика – является основным умственным элементом познавательной работы. Также память можно рассматривать как самостоятельную мнемоническую деятельность, которая специально направлена на запоминание. В школе ученики систематически запоминают большое количество материала, а затем воспроизводят его. Без мнемонической активности ребенок стремится к механическому запоминанию, что никоим образом не является характеристикой его памяти и вызывает огромные трудности.

Для развития воображения младших учащихся школ огромное значение имеют их представления. Потому принципиальна большая работа преподавателя на занятиях по накоплению системы направленных на определенную тематику представлений детей.

В результате постоянных усилий педагога в этом направлении в развитии воображения младшего школьника происходят изменения: сначала образы воображения у детей расплывчаты, неясны, но затем они становятся более точными и определенными [6].

Особенности умственной работы младшего школьника в первые два года обучения почти во всем сходны с особенностями мышления дошкольника. Младший ученик имеет четкую, прямую форму мышления. Поэтому при решении психических проблем дети полагаются на реальных объектах или их изображениях.

В заключение можно сказать, что содержание познавательной деятельности, поскольку оно является научным знанием, составляет основу мировоззрения детей и его связь с реальным миром. И в конце познавательной работы появляется духовная культура, потому что познание мира концентрируется на опыте мирового населения, которое становится объектом развития ребенка.

Педагогические условия использования дидактических игр для активизации познавательной деятельности младших школьников. Сегодня учитель начальной школы не только дает ученикам знания, но и формирует когнитивные процессы, логическое мышление, устанавливает причинно-следственные связи, способен анализировать, обобщать, сравнивать. Необходимо активизировать познавательную деятельность студентов, то есть создать такие условия обучения, в которых студенты будут активно работать индивидуально и в большом количестве.

Рассмотрим понятие «педагогическое состояние». Педагогическое состояние - это специально созданная среда, в которой представлена совокупность психических и педагогических факторов, позволяющая преподавателю эффективно выполнять воспитательную работу. Анализ педагогической литературы позволил нам выявить и обосновать педагогические условия использования игровых технологий.

Выделяем перечень педагогических условий использования игровых технологий на уроках, которые обеспечивают активизацию познавательной деятельности младших школьников:

1. Разрабатывается использование игровых технологий, обязательно с учетом поставленных целей и интересов учащихся, соответствующих потребностям возраста и личности ребенка

2. Использование игровых технологий должно обеспечивать творческо – преобразовывающую деятельность обучающихся.

3. Еще одним педагогическим условием использования игровых технологий является учет индивидуальных особенностей и уровня подготовки младших школьников.

4. Обучающая игра должна иметь смысл и личный смысл для каждого учащегося, а игра должна быть мотивирована. Ситуация в классе должна создавать атмосферу взаимной радости, дружбы, взаимопонимания и сотрудничества.

5. Педагогические игры должны соответствовать образовательным задачам, программным требованиям и стандартным требованиям.

6. Педагогические игры должны соответствовать изучаемому материалу на уроках.

7. Также должна присутствовать игровая ситуация на уроках, создаваемые на отдельных этапах или весь урок проводится в игровой форме.

Благодаря педагогическим условиям игровые технологии повысят познавательную активность младших школьников.

Внедрение игровых технологий поможет повысить уровень познавательной активности учащихся начальных классов, когда обучение проводится в увлекательной игровой форме или, когда ситуации в игре планируются на нескольких этапах. Игры соответствуют интересам и познавательным навыкам учащихся. Игры выбираются или строятся в зависимости от содержания изучаемого предмета, целей и задач урока.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ермолаева М. Теория игры, или что есть игра? [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.ukrdeti.com/2007/2_16_a2_2007.html (дата обращения 25.04.2016)
2. Газман О.С., Харитонов Н.Е. В школу - с игрой. М.: Просвещение, 2015. 96 с.
3. Аристова Л.П. Активность учения школьника. М.: Просвещение, 2013. с. 139.
4. Арапов А.В. «Игра как средство реализации принципа преемственности дошкольного и начального образования». Начальная школа №12 2013 22с.
5. Букатов В.М. Секреты дидактических игр. Психология. Методика Дисциплина.- СПб Речь, Агенство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты; М Сфера, -2010.-203с.
6. Воронцов А.Б. Организация учебного процесса в начальной школе: Методические рекомендации/ Серия « Новые образовательные стандарты»- М.ВИТА ПРЕСС,2014, - 72с.
7. Григорьева, Е. В. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов. - Челябинск: Челяб. гос. пед. ун-т, 2015. — 283 с. 8. Радугина, А. А. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / А. А Радугина. — Москва: Центр, 2003. — 256 с.
8. Загребова Л.В. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. - М.: Высш. шк., 2007. 383 с.
9. Кругликов В.Н., Кривов В.Р. Учебный игровой комплекс - М.: Просвещение, 2015. 512 с.

GAME AS A MEANS OF INCREASING THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

Annotation. Modern education is characterized by the fact that the most important problem in a modern school is the activation of the cognitive activity of students. Today, in education, the developmental function is highlighted, that is, the formation and development of the personality of a younger student. One of the ways to solve the problem of improving the cognitive activity of younger schoolchildren is to use modern educational technologies in the educational process, which allow not only to intensify cognitive activity, but also to diversify the means and forms of the educational process, creative activity. to increase and develop the cognitive activity of students. This technology is - the game. For a younger student, play has such a meaning as: play = study = work = a serious form of education.

Key words: play, cognitive activity, education.

A. A. Romanenko

GOU VPO "Donetsk National University"

E-mail: nastya.nast.romanenko@mail.ru

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРИРОДЫ В РАМКАХ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» ВО ВТОРОМ КЛАССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Савина Ю.И.

**Научный руководитель: Приходченко Е.И. д.п.н, профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация. В данной работе рассматриваются особенности организации внеклассной работы по изучению природы в младших классах. Целью статьи является выявление и обоснование условий формирования знаний о природе у второклассников в процессе внеклассной работы

Ключевые слова. Внеклассная работа, учебный процесс, внеурочная деятельность, эстетическое воспитание, экологическое воспитание

Актуальность проблемы заключается в том, что экология – наука молодая и бурно развивающаяся. Окружающий мир постоянно изменяется и развивается, поэтому наше отношение к нему меняется тоже. Экологическое воспитание младших школьников – важная составляющая процесса воспитания в школе. Изучению экологии и природы необходимо уделять особое внимание не только на уроках, но и во внеурочное время.

Внеклассная работа – это организованный педагогом вид деятельности школьников во внеурочное время, что обеспечивает необходимые условия для социализации личности ребенка. Внеклассная воспитательная работа представляет собой совокупность различных видов деятельности, она обладает широкими возможностями воспитательного воздействия на ребенка. Разнообразная внеклассная работа способствует более разностороннему раскрытию индивидуальных способностей ребенка, которые не всегда удается рассмотреть на уроке. В различных формах внеклассной работы дети не только проявляют свои индивидуальные особенности, но и учатся жить в коллективе, т.е. сотрудничать друг с другом, заботиться о своих товарищах, ставить себя на место другого человека и др. Причем каждый вид внеурочной деятельности обогащает опыт коллективного взаимодействия школьников в определенном аспекте, что в своей совокупности дает большой воспитательный эффект.

Еще отечественный педагог К.Д. Ушинский, обращая внимание на положительное влияние на психику детей, на всестороннее, развитие их в процессе общения с природой, писал «Логика природы есть самая доступная для детей логика – наглядная, неоспорима.

Острота экологических проблем выдвинула перед педагогической теорией и школьной практикой задачу воспитания молодого поколения в духе бережного, сознательного отношения к ней, способного решать вопросы рационального природопользования, защиты и восстановления природных богатств. Потребность проведения кружковой работы обуславливается не только тем, что дети хотят больше узнать о природе, но и тем, что это позволяет углублять и применять на практике знания, предусмотренные программой, развивать интерес к предмету. Участие школьников в кружке развивает нравственные чувства и нормы поведения, любовь к природе и бережное отношение к ее богатствам. Такая форма работы воспитывает чувства ответственности за порученное дело, проявление инициативы, взаимопомощи.

Любовь к природе, бережное отношение к ее богатствам не приходят сразу. Это результат целенаправленной и кропотливой работы не только при изучении природы на уроках и внеклассной деятельности, но и привлечение учащихся к активному участию в деле охраны природы (размножения и выращивания комнатных растений в школе и дома, работа на пришкольном опытном участке, заготовка корма для птиц и т.д.). Следовательно, можно выделить проблему нашего исследования, а она заключается в

следующем. Так как на уроках дается мало времени на формирование экологического интереса у школьников, для его расширения и становления необходимо использовать дополнительные формы работы, в том числе и внеклассную работу.

Проблема совершенствования внеклассной работы по изучению природы нашла отражение в работах педагогов и методистов: А.А. Плешакова, Е.Ф. Козиной, З.А. Клепининой, О.Н. Индюшкиной и др.

Цель статьи – выявить и обосновать условия формирования знаний о природе у второклассников в процессе внеклассной работы

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

К основным формы организации внеклассной работы относятся коллективные, групповые (кружки) и индивидуальные. К коллективным формам воспитательной работы относятся конференции, тематические вечера, вечера вопросов и ответов, развлекательные вечера и утренники, недели по разным предметам, встречи с выдающимися людьми, конкурсы, фестивали, олимпиады и т.д. [7]. Тематические вечера, вечера вопросов и ответов посвящаются различным вопросам внутренней и международной политической жизни, науки, техники, культуры, спорта, явлений природы, утренники и т.д. Коллективные праздники организуют как дни, недели, месячники поэзии, музыки, театра, кино, детской книги. На такие праздники приглашают писателей, художников, композиторов, выдающихся деятелей и др. [5].

Коллективные праздники организуют как дни, недели, месячники поэзии, музыки, театра, кино, детской книги. На такие праздники приглашают писателей, художников, композиторов, выдающихся деятелей и др. [5]. Групповые формы воспитательной работы - обзоры новостей, часы классного руководителя, кружки художественной самодеятельности, экскурсии, походы, соревнования, конкурсы, викторины и др.

Обзоры новостей разделяют на общие и тематические. Обзор общих новостей - короткие сообщения учащихся о важнейших событиях, происходящих в мире, государстве. Обзор тематических новостей посвящается освещению проблем, органически связанных между собой и ориентированных на конкретную тематику.

Содержание, структура часов классного руководителя определяется с учетом особенностей коллектива учащихся. Их проводят в форме этической беседы, лекции, диспута, устного журнала, встречи с интересными людьми, обсуждения книг и др.

Сегодня приобретают популярность формы воспитательной работы, которые проводятся по интерактивным методам: брейн-ринги, КВН, конкурсы-викторины, игры: «Счастливый случай», «Поле чудес», «Слабое звено», «100 к 1» и др.

Выбор методики индивидуального воспитательного воздействия зависит от уровня развития ученика, его готовности к этому воздействию, психического состояния, привычек, характера. В индивидуальной воспитательной работе нужно предусмотреть координации действий педагогов, родителей и коллектива на личность ученика; эту работу следует планировать, учитывая особенности школьников. Проект организации индивидуально-педагогического взаимодействия с учеником должен быть целенаправленным, педагогически целесообразным – предусматривать готовность школьника к соответствующей деятельности и педагогического воздействия, направлять развитие потребностей и интересов в положительном направлении (социальном, личностном) [6].

Успешность организации воспитательного процесса с классным коллективом зависит от хорошо продуманного планирования воспитательной работы учителем. Однако планирование воспитательной работы - это не только составление сетки воспитательных мероприятий (как понимается некоторыми учителями). Это гораздо шире, объемная работа по всестороннему изучению воспитанников, их интересов, взглядов, отношений в семьях и среди сверстников. В младшем школьном возрасте идет активный процесс целенаправленного формирования знаний, чувств, оценок,

переживаний, развития способностей и интересов. Отзывчивость и восприимчивость являются важнейшей особенностью учащихся. Общение с природой вызывает у детей эмоциональный отклик, так как она своей яркостью, многообразием, динамичностью воздействует на все чувства. Проявляется симпатия и влечение к окружающему миру. Ребята радуются зеленой травке, щебетанию птиц, полету бабочек и стрекоз, запахам и ярким цветкам растений. Многие из детей наделяют живую природу чертами человеческого поведения. Наблюдается любопытство, стремление приблизить к себе предметы, познать, понять. Но в тоже время есть дети, которые относятся к природе жестоко (рвут без нужды растения и цветы, ловят насекомых, разоряют муравейники и птичьи гнезда). Иногда наносят вред природе не по злему умыслу, а по незнанию, не задумываясь над своими поступками и их последствиями.

Это говорит о трудностях взаимоотношений природы и детей. Очень важно приучить детей восхищенно - уважительно смотреть на все, что растет, цветет, движется, с тревогой и переживанием воспринимать факты грубого отношения к природе. Природа должна стать для каждого школьника не только живой лабораторией, где можно наблюдать и изучать жизнь ее обитателей, но и школой разумного пользования, умножения и сохранения ее богатств. Одно из ведущих мест в воспитании ответственного отношения к природе принадлежит ознакомлению учащихся с окружающим миром, которое позволит систематизировать процесс приобретения знаний о природе, ее взаимосвязях, подробнее познакомить с характером природных особенностей родного края и страны, мероприятиями по охране окружающей среды. Наблюдения и анализ школьниками реальной жизни в процессе внеклассной работы позволяют им делать выводы о состоянии окружающей среды, намечать конкретные программы ее улучшения, извлекать уроки на будущее, изменять цели своей деятельности и поведения в окружающей среде в соответствии с законами природы [8].

Эффективность внеклассной работы по формированию экологической культуры школьников в значительной степени зависит от связи ее содержания с урочным материалом предмета «Окружающий мир» в начальных классах и по биологии в старших классах. Наличие такой связи исключает элементы случайности в выборе тематики внеклассных занятий, обеспечивает научную основу проводимой работы [8]. На внеклассных занятиях школьники получают знания об экологическом состоянии своего региона, его экосистем, сообществ территорий нашей страны и биосферы в целом, что позволяет сформировать обобщенные знания о проявлении экологической опасности на этом уровне.

Ценностный подход в экологическом образовании реализуется во взаимосвязи естественно-научных знаний учащихся с социальными аспектами экологии. Специфической особенностью ценностного подхода является то, что проблемы охраны окружающей среды рассматриваются и по отношению к человеку. Широкое понимание ценности природы дает возможность более полно рассматривать направления ее использования человеком и обществом в целом [2].

На занятиях и других формах внеклассной работы учитель имеет возможность включать школьников в практическую деятельность по изучению экологических проблем родного края, охране растений и животных. Таким образом осуществляется третья линия взаимодействия классных и внеклассных занятий - деятельностная. Осуществление ее в практике экологического образования имеет особенно большое значение, так как самым наглядным проявлением отношения учащихся к природе является их практическая деятельность, в которой отражаются нравственно-этические и ценностные идеалы, эстетические чувства, понимание научных основ взаимодействия общества и природы. Организации практической экологической деятельности учащихся следует уделять большое внимание как в учебной, так и во внеклассной работе [1].

В процессе скоординированной внеклассной работы учитель решает следующие задачи:

- вооружает учеников дополнительными знаниями, отражающими закономерности окружающего мира, свойства и взаимосвязи предметов, явлений, соответствующими характеру современной науки, уровню ее развития предполагает принцип научности.

- воспитывает детей в коллективной деятельности обязывает учителя отобрать такие формы и методы внеклассной работы, в процессе которых организуется совместная деятельность учащихся. Педагогически правильная организация внеклассной работы способствует созданию между ребятами дружеских отношений, воспитывает требовательность, внимание и заботу друг о друге. Систематичность, последовательность и перспективность в работе повышает эффективность внеклассных занятий. Добровольность, активность и самостоятельность школьников присутствует в их внеклассной работе в отличие от учебной. Здесь они могут избрать такие виды деятельности, которые их интересуют и увлекают. Связь внеклассной работы с учебными занятиями состоит в объединении усилий учителей по формированию ценностных ориентаций учащихся, развитию нравственно-эстетических чувств школьника, его приобщение к опыту принятия научно обоснованных решений в области природопользования.

Успех формирования экологической культуры младших школьников зависит не только от того, как учитель понимает его цели и задачи, методы и приемы, но и от создания необходимых условий для воплощения их в учебно-воспитательный процесс.

Главными из них являются:

- учет возрастных и психологических особенностей восприятия и познания природы школьниками;

- усиление межпредметных связей;

- реализация краеведческого подхода; - тесная связь с жизнью и трудом;

- взаимосвязь учебной и внеклассной работы;

- использование примеров положительного отношения к природе учителя, взрослых и детей;

- формирование знаний о взаимосвязях и взаимоотношениях между природными компонентами [2].

Формирование экологической культуры младших школьников возможно только при условии взаимосвязи различных типов и видов внеклассной деятельности. Разнообразная деятельность дает возможность школьникам овладеть глубокими знаниями о связях человека с природой, увидеть экологические проблемы в реальной жизни, научиться простейшим умениям по охране природы.

По своему содержанию, форме организации, работа по курсу «Окружающий мир» очень разнообразна - это:

- индивидуальная работа;

- групповая работа;

- массовые мероприятия.

В обогащении учащихся конкретными практическими знаниями, в развитии у них умения наблюдать значительную роль играли предметные уроки, где дети работали непосредственно с предметами изучения, под руководством учителя сравнивали различные предметы между собой, отыскивали их общие и отличительные признаки, составляли обобщенную характеристику предметов. Главными особенностями предметных уроков были:

- опора на собственный чувственный опыт детей о расположении предмета, изучаемого, в реальной обстановке;

- обязательная самостоятельная работа с предметом, которая проводится в соответствии с возрастными требованиями и под руководством учителя;

- конечная цель - формирование естественных представлений, создание необходимых дидактических условий для усвоения первоначальных понятий.

Савина Юлия Игоревна, родилась 23 ноября 1990 года в городе Донецк. Внеклассная работа это очень важный компонент непрерывного образовательного процесса. Во время уроков дети младшего школьного возраста не всегда могут раскрыть свой творческий и индивидуальный потенциал. В связи с этим внеклассной работе отводится особое место и внимание. Во внеурочной деятельности ребенок может показать свои знания, которые стесняется выразить на уроке перед одноклассниками. С помощью разных форм внеклассной работы, таких как: круглый стол, концерты, утренники, брейн-ринги, исследования, мастер-классы, ребенок раскрывает свои таланты самым разнообразным способом. Не всегда на уроке у учителя есть время объяснить материал в полном объеме, для этого создаются дополнительные занятия, факультативы, кружки. Когда обрабатывался материал по данной статье, на просторах интернета можно столкнуться с разными точками зрения, в том числе с той, что внеурочная деятельность не эффективна. Но не смотря на это еще древние ученые доказали полезность работы вне урока. При подготовке концерта на экологическую тематику ребята сталкиваются подбором дополнительной информации по теме, организаторскими способностями, чувством ответственности. Это позволяет расширить кругозор учащихся, применяя эти знания на уроках и в жизни. Касаясь темы экологического образования, мы обязаны прививать детям чувства сострадания, заботы, внимания, бережного отношения к окружающей среде.

На предметных уроках часто использовались беседы, объяснения учителя, практические упражнения, зарисовки изучаемого предмета, чтение рассказа по теме урока, самостоятельная работа учащихся.

При изучении предмета «Окружающий мир» применялись такие нестандартные уроки: урок-путешествие, урок-игра, урок-загадка, урок-соревнование и т.д. Эффективность этих уроков связывалась с обогащением духовного мира учеников, когда они из-за влияния на собственные чувства интересной формы организации занятия активно воспринимали учебный материал. Нестандартные уроки позволяли разнообразить процесс обучения. Они глубоко затрагивали эмоциональную сферу ребенка, сформировали дух состязательности, способствовали развитию творческого мышления детей.

Большое значение в изучении окружающего мира предоставлялось внеклассной работе. На практике использовались различные формы и методы внеклассной работы [7]:

- индивидуальные занятия (домашние работы, занятия в живом уголке, внеклассное чтение, изготовление кормушек, сбор семян и плодов растений, фенологические наблюдения)

- групповые занятия (кружок юных натуралистов, работа отдельных звеньев школьных лесничеств, ученических бригад, дежурство звеньев, уход за комнатными растениями, животными, работа на животноводческой ферме, факультативные занятия, выпуск стенгазеты, бюллетеней)

- массовые мероприятия (читательские конференции и вечера, викторины, лекции, конкурсы, заседания клубов юных любителей природы, экскурсии и походы в природу, недели, дни, месячники природы; часы интересного естествознания, эстафеты, праздники, работа лагерей труда и отдыха, общественно полезная работа в озеленении населенных пунктов, школьных усадеб и т.д.).

Во внеклассной работе по предмету «Окружающий мир» использовались разнообразные игры (ролевые игры, игры-викторины, игры-путешествия, игры с географическими картами, игры на внимательность и сообразительность, игры с использованием загадок, кроссвордов, шарад, т.д.).

Необходимо отметить, что содержание многих тем по природоведению позволял вариативность в выборе методов и средств обучения [9]. Наиболее целесообразный способ построения урока зависел от конкретных учебно-воспитательных задач, которые учитель стремился решить на данном занятии, выбранного пути формирования понятий, влияния природного окружения, материальной базы школы.

ВЫВОДЫ

Воспитательная работа - это творчество педагога. Успех ее обусловлен педагогическим мастерством учителя, от знания им индивидуальных особенностей своих воспитанников, от воспитательных и педагогических задач коллектива. План – это средство повышения качества воспитательной работы классного руководителя. Он должен быть глубоким, коротким и конкретным по содержанию. Воспитательная работа не должна сводиться к работе «ради плана».

Успешность организации воспитательного процесса с классным коллективом зависит от хорошо продуманного планирования воспитательной работы педагогом. Впрочем планирование воспитательной работы - это не только составление сетки воспитательных мероприятий (как подразумевается некоторыми учителями). Это гораздо шире, объемнее, работа по всестороннему изучению воспитанников, их интересов, взглядов, отношений в семьях и среди сверстников.

Изучение состояния разработки в педагогической теории и практике проблемы воспитания ценностного отношения к природе у учащихся младших классов в современных природоохранных условиях показало, что, по мнению ученых и педагогов, эта проблема является наиболее актуальной. Доказано, что внеклассная работа учащихся позволяет в значительной мере систематизировать и расширить сферу экологических и природоохранных знаний и умений школьников.

Список литературы

1. И.П. Подласый. Педагогика начальной школы: учебник для студентов. - М.: Владос, 2004. - 463 с.
2. Алексахина Е.М., Долгачева В.С. Методические рекомендации к работе по экологическому образованию и воспитанию младших школьников. – М., 1996.
3. Горячев А.В. Проектная деятельность в Образовательной системе «Школа 2100» // Начальная школа плюс До и После. 2004. № 5. С. 3-8.
4. Виноградова Н. Ф. Окружающий мир. Методические беседы. 1 —2 классы. — М.: Вентана-Граф, 1997
5. Евдокимов В.И. К вопросу об использовании наглядности в школе. - СПб.: Питер, 2002. - 212 с.
6. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир: Методика обучения: 1-4 классы. - , 2005. - 240с
7. Воспитание экологической культуры школьника: Пособие для учителя. / Под ред. Б. Т. Лихачева, Н. С. Дежниковой. – М.: Тобол, 1997. – 96 с.
8. Захлебный А.Н., Суравегина И.Т. Экологическое образование школьников во внеклассной работе. – М.: «Просвещение», 1984.

METHODOLOGY FOR ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF NATURE STUDY IN THE FRAMEWORK OF THE SUBJECT "THE WORLD AROUND" IN THE SECOND CLASS OF ELEMENTARY SCHOOL

Annotation. This paper examines the features of the organization of extracurricular work on the study of nature in elementary grades. The purpose of the article is to identify and substantiate the conditions for the formation of knowledge about nature in second graders in the process of extracurricular work

Keywords. Extracurricular activities, educational process, aesthetic education, environmental education

Savina J.I.

Scientific adviser: Prikhodchenko E.I. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Teacher of Ukraine, Academician of International Sciences of Pedagogical Education
GOU VPO "Donetsk National University Institute of Pedagogy"

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Савченко А.Е.

*Научный руководитель: Слота Н. В., к.п.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация: В данной работе рассматриваются формирование культурно-гигиенических навыков у дошкольников, а так же условия и факторы влияющие на культуру питания у детей дошкольного возраста.
Ключевые слова: культурно-гигиенические навыки, культура питания, дети дошкольного возраста.

«Здоровье детей – богатство нации». Этот тезис не утрачивает своей актуальности во все времена.

Сохранение и укрепление здоровья невозможно без соблюдения правил гигиены. Большое значение в развитии гигиены детей посвятили свои труды выдающиеся учёные, такие как: В.И. Молчанов, Г.Н. Сперанский, М.С. Маслов, Н.М. Щелованов, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, А.Р. Малер, Л.М. Шипицина Среди зарубежных авторов можно выделить У. Кристен, Л. Ньюканен, Х. Рюкле.

Проблема гигиенического воспитания дошкольников с позиций ценностного подхода затрагивается в работах Т.А. Берсеновой, В.Г. Воронцовой, В.В. Колбанова, Л.Г. Татарниковой. Формирование универсальных учебных действий позитивного гигиенического поведения, а также ценностных ориентаций в отношении здоровья может осуществляться только в деятельности.

Дошкольный возраст – это важный период, когда формируется человеческая личность, закладываются прочные основы физического здоровья.

Культурно-гигиенические навыки у детей воспитываются с самого раннего возраста, при формировании культурно-гигиенических навыков идёт не простое усвоение правил, норм поведения, а чрезвычайно важный процесс социализации, очеловечивания малыша.

Воспитание у детей навыков личной гигиены играет важнейшую роль в охране их здоровья, способствует правильному поведению в быту. В процессе повседневной работы с детьми необходимо стремиться к тому, чтобы выполнение правил личной гигиены стало для них естественным, а гигиенические навыки совершенствовались.

Цель этой статьи формирование культурно-гигиенических требований и навыков у детей дошкольного возраста, создание необходимых условий для организации питания детей.

Одной из приоритетных задач дошкольного образования является сохранение и укрепление здоровья детей, формирование положительной мотивации к занятиям физической культурой и спортом, установок на здоровый образ жизни.

В значительной мере состояние здоровья и сопротивляемость организма ребенка зависят и от уровня сформированности у него культурно-гигиенических навыков.

В педагогическом словаре понятие «навыки» трактуется как действия, составные части которых в процессе формирования становятся автоматическими. Физиологической основой культурно-гигиенических навыков является образование условно-рефлекторных связей, выработка динамического стереотипа, ведь формируются навыки на основе применения знаний о соответствующем способе действия, путем целенаправленных планомерных упражнений [2].

Условиями успешного воспитания культурно-гигиенических навыков являются:

* рациональная организации жизни детей в детском саду, заключающаяся в четкости и своевременности режимных процессов;

- положительный пример культуры поведения взрослых;

* систематическое упражнение в соблюдении требований культуры поведения;

* единые подходы относительно требований к гигиене ребенка в дошкольном учреждении и семье;

- контроль и коррекция со стороны воспитателя, помощника воспитателя, родителей качества выполнения культурно-гигиенических навыков;

* индивидуальный подход к темпам овладения культурно-гигиеническими навыками конкретным ребенком [1].

Важную роль при этом играют и такие факторы как чистота помещения, целесообразность и удобство в использовании оборудования, посуды, уборка, проветривания, эстетика организации культурно-гигиенических процедур. Режим дня обеспечивает ежедневное повторение гигиенических процедур в то же время, что способствует постепенному формированию у детей навыков и привычек поведения. Поэтому руководителям дошкольных учебных заведений совместно с медицинскими работниками необходимо вести постоянный контроль за его соблюдением.

Уже в раннем возрасте детей нужно учить понимать назначение и основные качества предметов, называть действия, самостоятельно выполнять требования взрослых, обращаться с просьбой о помощи. Следует приучать детей садиться за стол только с вымытыми руками; пить из чашки, держа ее обеими руками; есть ложкой, не обливаясь; со временем – пользоваться салфеткой; есть жидкую блюдо с хлебом; вставать из-за стола, придвигать стул. В процессе жизнедеятельности необходимо совершенствовать приобретенные и формировать новые культурно-гигиенические навыки, поощряя при этом ребенка к большей самостоятельности. Трехлетние малыши должны есть самостоятельно и аккуратно, тщательно пережевывать пищу; правильно держать ложку; брать тот кусок хлеба, что лежит ближе; спокойно сидеть за столом, не разговаривать с другими детьми; без напоминания взрослого, благодарить за еду.

Учитывая то, что у детей дошкольного возраста преобладает конкретное, наглядно-образное мышление, эффективны при формировании у них культурно-гигиенических навыков являются такие приемы, как показ и объяснение. Обучения любому умению ребенка раннего возраста начинается с непосредственного показа взрослого. Показ должен сопровождаться четким объяснением сначала наиболее существенных, а затем второстепенных действий. Это помогает детям лучше осмыслить действие в целом. Взрослым важно помнить, что их собственное поведение в той или иной ситуации имеет большое влияние и является примером для подражания.

У детей младшего дошкольного возраста воспитатель прививает и закрепляет навыки культуры поведения за столом, упражняет в умении правильно сидеть во время еды, не ставить локти на стол, пользоваться столовыми приборами (ложкой, вилкой, ножом, салфеткой и т. п.); кушать, не торопясь, аккуратно, бесшумно.

Впоследствии дошкольников привлекают к выполнению несложных трудовых поручений связанных с процессом питания. Для младших дошкольников такие поручения содержат в себе одну-две конкретных и несложных действия (например, разложить ложки на столе, поставить хлебницы, простелить скатерть и тому подобное). Педагог раскрывает детям содержание задания, сопровождая свои действия объяснением приемов работы и способов ее организации. Поручения позволяют воспитателю индивидуализировать приемы руководства детьми: одному помочь, второго поощрить, поддержать, третьего научить. Все указания следует давать воспитанникам в доброжелательном, спокойном тоне, что вызывает у них позитивное отношение к действиям, которые должны стать привычными.

Когда дети в ходе индивидуальных поручений научатся накрывать на стол и станут более самостоятельными, вводится другая форма организации труда детей, направленная на обязательное выполнение определенной деятельности для обслуживания коллектива, – дежурство по столовой. Назначают и меняют дежурных ежедневно, что позволяет воспитать у каждого ребенка чувство ответственности, заботливого отношения и ощущение необходимости своего труда для других. В каждой группе детского сада создаются необходимые условия для организации труда детей.

Организовывая данный вид детской деятельности, целесообразно создать уголок дежурных в виде стенда «Маленькие повара» («Наши помощники», «Приятного аппетита»), где будут определяться (с помощью определенных картинок, знаков, словесных надписей) дежурные на каждый день, а также будут строиться небольшие сюжетные картинки (символические изображения), которые будут указывать детям на их обязанности и последовательность выполнения определенных действий. Уместно ввести также систему знаков-оценок за хорошее выполнение обязанностей дежурного (например, значок-смайлик с разным выражением эмоций на лице), что будет стимулировать ребенка к более качественному выполнению трудовых действий. Здесь также должна находиться одежда дежурных (2 фартука, косынка для девочки и чепчик для мальчика белого или любого другого светлого цвета) и необходимое оборудование для данного вида труда (совочки и щетки с удобными ручками для сгребания крошек со стола).

Роль взрослого заключается в том, что он учит детей соблюдать последовательность в работе, контролирует и помогает, учитывая индивидуальные особенности каждого. Действенным способом в воспитании культурно-гигиенических навыков и умения детей правильно выполнять определенные обязанности является использование игровых приемов. Применяя их, воспитатель закрепляет у дошкольников навыки, которые вырабатываются в повседневной жизни. Заметное место при этом отводится дидактическим играм типа «Угостим куклу обедом», «Подбери посуду для куклы», «Чаепитие у зверят», «в гости к Ежику», «Встречаем гостей» и настольно-печатным играм аналогичного содержания.

В работе с детьми младшего дошкольного возраста воспитатель продолжает формировать культуру потребления пищи, совершенствовать навыки правильного пользования столовыми приборами; учит детей не есть «на ходу» (на улице, в транспорте), не брать пищу грязными (невымытыми руками), подводя к осознанию негативных последствий таких привычек.

Педагогам следует активнее использовать в учебно-воспитательном процессе художественное слово, народный фольклор (потешки, прибаутки) для создания положительных эмоций у детей в процессе усвоения определенных культурно-гигиенических навыков.

Организуя дежурства по столовой, взрослому нужно знать, что дети старшего дошкольного возраста способны полностью сервировать стол с соблюдением определенной последовательности, согласовывать деятельность и распределять между собой работу, приходить на помощь друг другу и вместе доводить дело до конца. В процессе выполнения работы дети проявляют большее усердие, активность, инициативность, стремясь к высокому результату. Руководство педагога направляется на развитие самостоятельности, самоорганизации детей, увеличение объема и темпа работы при качественном ее выполнении.

Процесс формирования у дошкольников культурно-гигиенических навыков будет успешным только при условии тесного сотрудничества дошкольного учреждения и семьи.

Важно ознакомить родителей (на родительских собраниях, во время бесед, индивидуальных встреч) с требованиями базовой программы по воспитанию данных

навыков у детей определенного возраста и работой, которая ведется в связи с этим в дошкольном учреждении. Воспитатель рекомендует придерживаться определенного режима дня; обучает родителей эффективным методам формирования у детей необходимых навыков, умений и привычек; убеждает в большом воспитательном воздействии посильных трудовых поручений. Целесообразно подобрать для родителей также научно-популярную литературу с короткими аннотациями, статьи о влиянии гигиены на физическое развитие ребенка. И поскольку физическое воспитание является основой гармоничного развития, формирования здорового образа жизни детей дошкольного возраста, то оно должно быть общей заботой родителей, педагогов и самого ребенка, которого с ранних лет следует приучать заботиться о своем здоровье.

Особенности культуры поведения во время еды формируются в детстве и имеют довольно устойчивый характер. Вероятнее всего, ребенок, который питается неправильно, не изменит свою привычку в дальнейшей жизни. Поэтому для формирования адекватной культуры питания дошкольников, прежде всего, целесообразно рассмотреть те факторы, которые влияют на предпочтения в пищевой культуре детей:

- пищевое поведение родителей;
- пример авторитетных людей, и тому подобное [4].

Больше всего влияют на пищевое поведение ребенка отношение к приему пищи и вкусовые предпочтения матери, ведь она является родным человеком и первым образцом для подражания. С ней ребенок чаще общается, делится впечатлениями и проводит больше времени, чем с другими членами семьи.

Результативность воспитания родителями как положительных, так и отрицательных вкусовых привычек преобладает влияния других взрослых. Почти всегда поведение ребенка определяется пищевыми предпочтениями и культурой его родителей. Например, если родители постоянно пренебрегают культурой питания, правильным поведением за столом, то и ребенок наследует именно эти действия или готовят полуфабрикаты, покупают готовую еду, то вполне логично, что ребенок привыкает к такому питанию и охотно ест такие продукты. Так формируется замкнутый круг, потому что со временем родители убеждаются, что именно это и является любимой пищей их малыша.

Пищевое поведение авторитетных для ребенка людей, например взрослых или других детей, влияет на развитие избирательности в пище. Этот факт вполне естественен и очевиден: ребенок смотрит, что делает взрослый или старший ребенок, и наследует их действия.

Учитывая то, что «копирование по образцу» является основным способом формирования моделей поведения и большинства навыков ребенка в дошкольном возрасте, окружение должно соблюдать правил этикета и культуры питания. Следует заметить, что пищевое поведение незнакомых взрослых на пищевое поведение детей почти не влияет.

Таким образом, во время приема пищи детям необходимо обеспечивать спокойную обстановку, направляя все внимание ребенка на еду. Не отвлекать его разговорами, песнями, играми и насильно заставлять его съесть то количество пищи, которое вам кажется для него оптимальным. И еще одно необходимое условие, для успешного культурно-гигиенического воспитания – единство требований со стороны взрослых. Обязанность родителей постоянно закреплять данные навыки, которые воспитываются в детском саду. Важно, чтобы взрослые подавали пример и сами их соблюдали. Сами взрослые должны не только на словах, а на деле показывать детям как надо себя вести за столом, правилам этикета, культуре поведения и только тогда мы будем иметь хорошие результаты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотина Л.Р. Дошкольная педагогика / Л.Р. Болотина, Т.С. Комарова, С.П. Баранов. – М.: Академия, 2007 – 240с.
2. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с. URL: <http://lomonpansion.com/files/ustu280.pdf> (дата обращения: 20.12.2020).
3. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский. – Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1991. – N 4. – С. 5-18.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1986. – 157 с.
5. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин. – М., 1997 – 156 с.
6. Степаненкова Э. Физическое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации / Э. Степаненкова. – М.: Мозаика-Синтез, 2008 – 96 с.

EDUCATION OF CULTURAL AND HYGIENIC SKILLS IN CHILDREN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: This paper examines the formation of cultural and hygienic skills in preschool children, as well as the conditions and factors affecting the food culture in preschool children.

Keywords: skills, nutrition culture, preschoolers.

Savchenko A. E.

Scientific adviser: Slota N. V. kand.PED.Sciences, associate professor

Donetsk national University

E-mail: savasenska@gmail.com

УДК 37.091.33:793.7

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Самофалова Н.В.

*Научный руководитель: Ерёмка Е.В. д.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье обоснована роль игры в развитии личности ребенка, её основных психических функций. Дан анализ понятия «познавательная активность». Представлена классификация педагогических игр. Приведены примеры дидактических игр на уроках по учебному предмету «Окружающий мир». Показана роль игровой деятельности ребенка в активизации и интенсификации усвоении учебного предмета, в формировании познавательной активности учащихся младших классов.

Ключевые слова: познавательная активность, игра, игровая деятельность, познавательные игры

Государственный образовательный стандарт начального образования (ГОС НОО), утверждённый приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 07 августа 2020 года №119-НП, основан на системно-деятельностном подходе и предполагает обеспечение активности познавательной деятельности младших школьников. Согласно ГОС НОО обучающийся становится активным участником учебного процесса, который способен к саморазвитию, обладает мотивацией к обучению и познанию.

Понятие «познавательная активность» являлось предметом исследования многих отечественных педагогов (А.Н. Леонтьева, И.Ф. Харламова, Т.Д. Марцинковской, Г.И. Щукиной и др.). Анализ научных работ перечисленных авторов позволил дать Н.В. Пилипчевской следующее определение данному понятию: «познавательная активность – это качество личности, характеризующееся повышенным интересом и стремлением к учёбе, умственному напряжению и проявлением волевых качеств в достижении поставленных целей». [1, с.91-92]. В.И.Лозовая рассматривает познавательную активность как «готовность и желание к самостоятельной деятельности, которые направлены на усвоение личностью общественного опыта, добытых человечеством знаний и способов деятельности. [14, с.84]

Главной задачей в младшей школе является овладение обучающимися учебной деятельностью, однако с учётом возрастных особенностей младших школьников, потребность в игре всё ещё остаётся. [2, с.5]. Нельзя не процитировать слова русского писателя Максима Горького, который сказал, что игра – это путь к познанию мира, в котором они живут и призваны изменить.

Отечественный педагог Антон Семёнович Макаренко был убеждён в том, что игра занимает важное место в жизни каждого ребёнка, имеет то значение, какое у взрослого человека занимает трудовая деятельность и служба. Каков ребёнок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. [3, с. 68]

При рассмотрении вопроса о пробуждении интереса у младших школьников к учёбе следует заметить, что важным фактором является применение игровых ситуаций на уроках. По мнению П.Ф.Каптерева: «Игры должны быть существенной опорой систематическому учению; обучение и игры не враги – это друзья, которым природа указала идти в одном направлении и поддерживать друг друга». [4, с.84]

В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали П.П.Блонский, К.Д.Ушинский, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин, в зарубежной – З.Фрейд, Ж.Пиаже и многие другие. В их работах исследовалась, обсуждалась и была обоснована роль игры в развитии личности, её основных психических функций, в самоуправлении и саморегулировании личности, а также в процессах социализации.

Игра – это деятельность, которая включает в себя целеполагание, планирование, реализацию цели, анализ результатов, в которых личность реализует себя как субъект.

В структуру игры как процесса входят:

- роли участников игры;
- игровые действия;
- замещение предметов в реальности;
- имитация реальных отношений между участниками игры.

Мотивация игровой деятельности у младших школьников обеспечивается добровольностью, возможностями выбора и элементами соревнований, удовлетворением потребностей, самоутверждения и самореализации. На уроках применяются игровые приёмы и ситуации, которые являются средствами побуждения и стимулирования учащихся к учебной деятельности.

В современной школе для активизации и интенсификации учебного процесса игровая деятельность применяется при освоении понятий, тем и разделов учебного предмета, во внеклассной и внеурочной работе.

Педагогические игры – это объёмная группа методов и приёмов организации педагогического процесса. Они отличаются от обычных игр тем, что обладают чётко поставленной целью обучения и соответствующим педагогическим результатом.

Педагогические игры достаточно разнообразны. Основное их отличие в дидактических целях, организационной структуре, возрастных возможностях их использования и специфике содержания.

Г.К.Селевко осуществил классификацию педагогических игр по таким критериям:

- по характеру педагогического процесса (обучающие, тренинговые, контролирующие, обобщающие; познавательные, развивающие, воспитательные; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, профорientационные, психотехнические);
- по предметной области (химические, биологические, экологические и другие; музыкальные, театральные, литературные; трудовые, технические, производственные; физкультурные, спортивные, военно-прикладные, туристические, народные; обществоведческие, управленческие, экономические, коммерческие);
- по игровой методике (предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматизации);
- по игровой среде (без предметов, с предметами; настольные, комнатные, уличные, на местности; компьютерные, телевизионные, ТСО; технические, со средствами передвижения). [5, с.86]

Для расширения представлений младших школьников о явлениях и предметах природы используют разнообразные игры, а именно: дидактические, подвижные и творческие, благодаря которым дети накапливают чувственный опыт, творчески осваивают приобретённые знания.

Дидактические игры являются важным методом обучения обучающихся младшей школы, так как в процессе их происходит уточнение, закрепление, расширение и систематизации знаний детей о предметах и природных явлениях, животном и растительном мире. Большинство игр подводят детей к таким мыслительным процессам, как обобщение и классификация, а также способствуют развитию памяти и внимания.

При отборе игры или её создании учителю младших классов следует обратить внимание на наличие и чёткость её структурных компонентов: дидактическую цель (задачу), игровое правило и игровое действие.

На уроках по учебному предмету «Окружающий мир» в 1 классе можно провести следующие игры: «Что изменилось?», «Назови предмет и его свойства», «Кто это?»

При подготовке к проведению игры «Что изменилось?» учитель младших классов заранее определяет цели: проверить умение детей ориентироваться в пространстве, замечать происходящие изменения, проявлять наблюдательность, а также владение терминами, отражающими пространственные понятия.

При проведении игры «Назови предмет и его свойства» учителю необходимо уточнить сенсорные представления детей, умение использовать различные анализаторы для выделения свойств предметов.

Игра – это метод стимулирования и мотивации, который направлен на формирование у младших школьников положительных мотивов учения, что является стимулом познавательной активности и способствует обогащению учеников учебной информацией.

Метод познавательных игр положительно влияет на создание благоприятной эмоционально-повышенной атмосферы, способствует закреплению материала с помощью эмоционально-насыщенной формы его осуществления. Познавательные игры отображают жизненные ситуации, раскрывают отношения людей, взаимодействие между отдельными вещами и явлениями. Они могут являться основной или дополнительной формой учебного процесса. Развивающий эффект познавательных игр достигается благодаря импровизации, природного проявления творческих сил ученика. Игра является формой свободного проявления обучающегося. Основная её направленность – это познание мира, жизни или конкретных аспектов. Проводятся игры в виде соревнований, изображения определённых ситуаций и состояний.

Охарактеризуем наиболее часто применяемые в педагогической практике разновидности познавательных игр: деловые, ролевые, интерактивные.

Деловая игра – это диалог на профессиональном уровне, в процессе которого участники высказывают свои мысли, предложения, взаимно обсуждают их и критикуют выдвинутые гипотезы, что способствует появлению новых знаний и представлений у обучающихся.

Разновидность данных игр является педагогическим методом, в котором обучающиеся максимально проявляют свою активность, у них появляется интерес к самостоятельной работе и потребность в ней. У младших школьников формируется ответственное отношение к своим обязанностям. Участникам игры предоставляется возможность попробовать себя в необычных ролях, оказаться на месте другого человека, выйти за пределы обычного социального и личностного поведения.

Эффективность деловой игры достигается при следующих условиях:

- добровольности, отсутствия давления, создания и поддержки специфической атмосферы игры;
- развития событий и динамичности;
- связи игровой и реальной деятельности;
- перехода от простых игровых форм к сложным.

Деловая игра предполагает:

- изображение игрового комплекса;
- описание объекта управления, включая всего его детали, а также уточнение условий его деятельности;
- выделение побудительных факторов, влияющих на деятельность;
- определение в процессе игры системы обратных связей.

Ценность деловой игры заключается в принятии общих решений всеми участниками. Защита при всех, анализ и критика решений способствует формированию у младших школьников чувства единого коллектива и личной ответственности за свои действия.

При разработке игры необходимо учитывать реализацию обязательных элементов, а именно:

- определение цели и задач игры;
- формирование проблемы и составление плана;
- выбор объекта игрового моделирования;
- разработка игрового комплекса;
- техническое и учебно-методическое обеспечение;
- система оценивания.

Обозначим этапы деловой игры:

- 1) подготовка учащихся к восприятию содержания игры (инструктаж);
- 2) подготовка к участию в игре (формирование групп, выбор лидеров, распределение ролей и знакомство с ними участников, ознакомление со сценарием, заданиями);
- 3) проведение игры (реализация сценария);
- 4) рефлексия игры (анализ и самоанализ результатов игры, подведение итогов).

Существуют следующие разновидности деловых игр: аукцион, конгресс, мозговой штурм, пресс-конференция, ринг и другие.

При характеристике игры «Пресс-конференция» следует отметить, что при её проведении сначала выбирают тему, а затем – ведущих (учащихся, наиболее компетентных в проблеме, выбранной для обсуждения). Другие участники – это «журналисты», которые задают вопросы ведущим. Для данной игры необходимым условием является наличие определённого оборудования: стола, трибуны, микрофона,

таблички с названиями газет и журналов для представителей прессы. Итоги игры подводятся учителем совместно с учащимися.

Ролевые игры – это импровизированное разыгрывание заданной ситуации. Особенностью данных игр является то, что ситуацию участники не обсуждают, а играют. Они предполагают наличие заданной коммуникативной ситуации и соответственное содержание ролей, гуманизацию межличностных отношений, коррекцию и развитие познавательных, коммуникативных, артистических способностей и личностных качеств учащихся, их самооценки и саморегуляции поведения. Преимущество ролевых игр заключается в том, что в процессе их проведения проявляется высокая активность обучающихся. Они учатся слушать, обрабатывать и применять полученную информацию, воспринимать и понимать другого человека, его психологическое состояние и мотивы поведения, а также быть толерантными.

Распределение ролей происходит с учётом индивидуальных возможностей и особенностей младших школьников. Отдельные обучающиеся имеют роли, а остальные являются активными зрителями. Учащиеся распределяются на группы. Каждая из них берёт роль отдельного участника ситуации, а в это же время некоторые обучающиеся привлекаются к организации самого игрового процесса или ролей экспертов, посредников. Можно использовать как индивидуальные, так и групповые выполнения ролей. В процессе игровой деятельности младшему школьнику даны следующие возможности:

- высказать собственную мысль по обсуждаемой проблеме;
- убедиться в правильности или ошибочности своего суждения к решению задания;
- включаться в различные виды словесной деятельности;
- овладеть основными способами влияния одного человека на другого;
- посмотреть на самого себя со стороны, выявить восприятие личности окружающими;
- войти в разные профессиональные роли.

Интерактивная игра – это метод обучения, который основан на полученном опыте участников в результате специально организованного социального их взаимодействия. В данном случае целью является изменение индивидуального стиля поведения обучающихся.

Интерактивность – это не только процесс взаимного влияния объектов друг на друга, но и специально организованная познавательная деятельность, имеющая очевидную социальную направленность.

Следует заметить, что интерактивные игры достаточно разнообразны по образовательным целям, заданиям, формам и прогнозируемым результатам. Этот вид игр имеет определённые признаки:

- наличие участников (групп участников), у которых интересы пересекаются;
- сформулированные правила игры способствуют однозначному пониманию границ допустимых действий участников;
- наличие понятной цели, достижение которой возможно путём выполнения определённых действий по установленным заранее правилам;
- осуществление взаимодействия с другими участниками игры тем способом и в таком объёме, который выбирает сам игрок;
- возможность применения участниками разных моделей поведения;
- групповая рефлексия и подведение итогов.

При подборе интерактивных игр для младших школьников учитель должен обратить внимание на следующее:

- эффективность игры для данного класса и изучаемой темы;
- проблему, для решения которой обучающиеся должны работать;
- цель, которая должна быть достигнута;

- правила игры и чёткость инструкций;
- организацию взаимодействия участников для достижения поставленной цели;
- проведение рефлексивного анализа (оценка игры с позиции участника, с позиции наблюдателя) в завершение игры.

Результатом хорошо организованной и эффективно проведённой игры могут стать изменения, которые произошли в восприятии участников. Это даст толчок к незамедлительному решению существующей проблемы или появлению её нового понимания, что будет способствовать погружению в процесс взаимодействия участников. Во время совместной деятельности они исследуют проблему изнутри, «пропускают через себя», осуществляют анализ собственного поведения и делают необходимые выводы.

Интерактивные игры имеют следующие преимущества:

- достаточно глубокий уровень усвоения информации под воздействием переживаний;
- выработка умения слушать и слышать другого;
- знания «пропускаются через себя» и к некоторым выводам младший школьник приходит сам или во время обсуждения в группе;
- обучение осуществляется во время обмена опытом или при пассивном наблюдении;
- взаимодействие, активизация мышления;
- личностный рост;
- активность и участие каждого;
- возможность анализа собственных действий;
- чувство нового опыта;
- возможность обмена опытом и суждениями;
- универсальность и психологичность (одновременное диагностирование и осуществление коррекции);
- выработка умения сотрудничать, взаимодействовать;
- возможность проявить себя с лучшей стороны;
- возможность в непринуждённой обстановке получать коммуникативный опыт. [6, с.339]

Таким образом, игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей младшего школьного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребёнка и средством формирования их познавательной активности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Пилипчевская, Н.В. Тьюторская деятельность: теория и практика/ Н.В. Пилипчевская. - Красноярск. - 2012. – 193 с.
- 2.Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике/Г.И.Щукина. - М.: Просвещение, 2012. - 24 с.
- 3.Исследовательская и проектная деятельности младших школьников. Рекомендации для учителя. Проекты // В.Ф. Феоктистова. – Волгоград: «Учитель», 2010. - 178 с.
- 4.Лозовая, В.И. Формирование познавательной активности школьников в процессе организации их общения/ Учеб.пособие/ В.И.Лозовая. – Харьков: ХГПИ, 1990. - 336 с.
- 5.Познавательное развитие школьников: теоретические основы и игровые технологии: сборник статей авт. - сост. Т.В.Волосовец, И.Л.Кириллов; под ред. Т.В.Волосовец, И.Л.Кириллов. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015. - 128 с.
- 6.Волкова, Н.П. Педагогика/ Н.П.Волкова: Учеб.пособие. Изд. 2-е, перераб, доп. – К.: Академиздат, 2007. – 616 с.

PLAYING METHODS AS A MEANS OF FORMING THE COGNITIVE ACTIVITIES OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Annotation. The article substantiates the role of play in the development of a child's personality, its main mental functions. The analysis of the concept of "cognitive activity" is given. The classification of pedagogical games is presented. The examples of didactic games in the lessons on the subject "The World Around" are given. The role of the child's play activity in the activation and intensification of the mastering of the academic subject, in the formation of the cognitive activity of primary school students is shown.

Keywords: cognitive activity, game, play activity, cognitive games.

Samofalova N.V.

Scientific adviser: Eremka E.V. Candidate of Biology, Associate Professor
Institute of Pedagogy GOU VPO "Donetsk National University"

E-mail: nsamofalova88@mail.ru

УДК 331.5-053.6

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сапронова Л.В.

*Научный руководитель: Уманец С.Ф. канд. пед. наук,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной работе рассматриваются особенности формирования геометрических знаний у детей дошкольного возраста в контексте формирования элементарных математических представлений. Выявлены основные особенности восприятия, мышления и других психических процессов, которые оказывают решающую роль на формирование геометрических знаний у дошкольников. *Ключевые слова:* математические представления, элементарные геометрические знания, восприятие, геометрические эталоны, фигуры.

В дошкольном возрасте важное значение для умственного развития детей имеет приобретение ими элементарных математических представлений, которые оказывают существенное влияние на формирование умственных действий, необходимых для познания окружающего мира, решения различного рода практических задач, для успешного продолжения образования в школе.

В ГОС ДО ДНР отводится важное место формированию элементарных математических способностей, познавательному развитию, которое предполагает развитие интересов детей, любознательности, познавательной мотивации, формирование геометрических знаний.

Одной из первостепенных задач в математическом образовании является развитие у ребенка в дошкольном возрасте первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, представлений о геометрических фигурах. Для этого необходимо развивать умение наблюдать, анализировать, сравнивать, выделять характерные, главные, существенные признаки предметов, окружающих ребенка.

В этот возрастной период восприятие предметов и явлений окружающего мира кладет начало детскому познанию. Еще Ф. Фребель говорил о том, что развитие в дошкольном возрасте «пространственного» воображения и мышления создает условия для продолжения усвоения геометрических знаний в школе. Геометрия является составляющей частью и одним из важнейших разделов математического образования,

направленных на изучение пространственных структур, отношений и обобщений [2, с.75].

Проблемой формирования математических представлений о свойствах предметов, элементарных геометрических знаний занимались ученые З.А. Михайлова, Л.А. Венгер, А.А. Столяр, А.М. Леушина, Л.С. Метлина, Т.В. Тарунтаева и другие. Они в своих работах обосновали, что при восприятии действительности ребенком первоисточником является ощущение, чувственное восприятие предметов окружающего мира. Ощущения дают необходимый материал для формирования представлений о форме предметов, о геометрических фигурах. Поэтому для полноценного развития геометрических представлений важно задействовать все основные формы восприятия: зрительное, тактильное и слуховое [1, с.81].

В формировании у детей элементарных геометрических знаний заложены большие возможности для развития пространственного и логического мышления, воображения и интуиции, приемов умственных действий, появления понятия доказательства уже у детей дошкольного возраста.

Познание геометрических фигур, их свойств и отношений положительно влияет на становление детской познавательной деятельности, расширяет кругозор детей дошкольного возраста.

Поэтому целью данной статьи является рассмотрение особенностей формирования элементарных геометрических знаний у детей дошкольного возраста.

Общеизвестно, что одной из самых древних математических наук является геометрия [3].

«Геометрия была открыта египтянами и возникла при измерении земли. Она, как и другие науки, возникла из потребностей человека. Зарождаясь путем чувственного восприятия, она постепенно становится предметом рассмотрения и наконец, делается достоянием разума», - эти слова приписывают греческому ученому, жившему в IV в. до н.э., Е. Родосскому [4].

В «Большой советской энциклопедии» дается понятие о значении слова «геометрия»: «Гео» в переводе с греческого означает «Земля», «метр» - это единица измерения длины («метрео» переводится «измеряю») [3].

Великий французский архитектор Ле Корбюзье своей фразой «Всё вокруг геометрия!» высказал общее отношение к важному значению геометрических знаний [4].

Вопросом формирования элементарных геометрических знаний у детей дошкольного возраста как научно-педагогической проблемой занимались исследователи как в далеком прошлом, так и современные ученые. В передовых педагогических системах воспитания еще в 17-18 веках рассматривались вопросы формирования представлений о форме, размерах, мерах измерения и др. Особое место среди многообразия свойств, с которыми знакомят детей в дошкольном возрасте, принадлежит форм.

Исследователи Д. Альтхауз и Э. Дум [5, с.142] в своих работах отмечают проявление детьми дошкольного возраста спонтанного интереса к цвету, форме, другим признакам предметов окружающего мира. Ученые отмечают, что знакомство с содержанием этих понятий несистематично и зачастую случайно.

Современные психологи и педагоги отмечают, что проблему знакомства детей с геометрическими фигурами и их свойствами необходимо рассматривать в двух аспектах: в плане сенсорного восприятия форм геометрических фигур и использования их как эталонов в познании форм окружающих предметов.

Формой является внешнее очертание предмета. Человек в процессе наблюдения за предметами, которые его окружают, заметил некоторое общее свойство, позволяющее объединить эти предметы в одну группу, которое было названо геометрической фигурой.

Геометрическая фигура - это обобщенное абстрактное понятие, она служит эталоном для определения формы предмета [5, с.145].

Как образцы восприятия сенсорные эталоны сложились исторически. Ученые указывают на то, что сравнению между собой свойств конкретных предметов, соотнесению их с эталонами ребенка дошкольного возраста необходимо специально обучать. Такие геометрические фигуры как треугольник, прямоугольник, круг, квадрат и т.д. могут служить эталонами при восприятии формы предметов.

После знакомства ребенка с ними, необходимо перейти к упражнению его в перцептивных действиях, то есть научить в процессе восприятия способам сравнения свойств предметов с усвоенными образцами, применять их на практике [2, с. 80].

Рассмотрим особенности восприятия детьми геометрических фигур. Исследования физиологов свидетельствуют, что физиологический механизм восприятия складывается из индукционного торможения слабого компонента сильным [2, с.80]. Форма относится к сильным компонентам предметного раздражителя. В форме дети ищут качества и свойства, которые характеризуют предмет. Форма предмета может расчленяться на геометрические фигуры: круг, треугольник, квадрат, прямоугольник и другие. Выделяют такие геометрические параметры формы: прямолинейность и кривизна границ формы, размеры, углы между плоскостными и линейными элементами. Все это является характеристиками формы: динамичность, статичность и мерность [5].

По мнению А. М. Леушиной, развитие геометрических знаний о форме является задачей сенсорного воспитания ребенка. Познание формы предмета происходит на основе зрения, осязательно-двигательного восприятия, называния словом. Совместная работа всех анализаторов помогает более точному восприятию формы предметов [6, с.75].

Если на втором году жизни появляются направленные действия по обследованию предмета, то на третьем – четвертом возникает интерес к форме предметов. Прежде чем действовать, эти дети подробно зрительно и осязательно-двигательным путем знакомятся с предметом. Появляются ощупывательные действия.

В.Я. Семенова отмечает, что детям младшего дошкольного возраста свойственна обедненность восприятия, слабая направленность процесса анализа и синтеза, фрагментарность [5, с. 143].

Дети часто затрудняются в дифференциации, различении общих свойств, особых и единичных свойств предметов, в последовательности обследования.

На пятом-шестом году жизни дети при обследовании ощупывают предмет обеими руками, а на седьмом - последовательно прослеживают кончиками пальцев весь контур фигуры, обследуют контур предмета глазами.

Первичное познание формы предметов осуществляется в процессе действия с ним. Восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим, зрительное восприятие становится одним из ведущих. В нем выделяются произвольные действия — наблюдение, рассматривание, поиск.

Ученые выделили следующие особенности восприятия в старшем дошкольном возрасте [6, с.76]:

- зрительное восприятие является ведущим при ознакомлении с окружающим;
- улучшение целенаправленности, осознанности, планомерности, управляемости восприятия с возрастом ребенка;
- связь восприятия с мышлением и речью приводит к интеллектуализации;
- восприятие превращается в особую познавательную деятельность [5, с. 148].

Ребенок старшего дошкольного возраста в состоянии установить связи между свойствами и структурой фигуры (у большого квадрата стороны длиннее, чем у маленького). Он проявляет умение определять форму предметов и их частей, составлять

из геометрических фигур модели разных предметов, выявлять связи, свойства и отношения геометрических фигур.

Развитие мыслительных процессов, появление новой формы мышления – словесно-логической, развитие константности восприятия, глазомера ребенка способствуют формированию геометрических знаний.

Переход от одного уровня к другому протекает не самопроизвольно, а под влиянием целенаправленного обучения, по мнению ученых А. М. Пышкало, А. А. Столяр, без обучения развитие тормозится [6, с. 78]. Ими были выделены следующие этапы восприятия геометрических фигур:

1. В начале дети воспринимают геометрические фигуры как игрушки (называют их именами предметов: цилиндр — стаканом, столбиком, квадрат – платочком, треугольник — крышей и т. п.).
2. В процессе обучения дети не отождествляют, а сравнивают фигуры с предметами (цилиндр — как стакан, шар похож на мячик и т. п.).
3. Воспринимают геометрические фигуры как эталоны (платок квадратный, пуговица круглая и т. д.).

Задачей сенсорного развития, как указывает Л. А. Венгер, является формирование у ребенка умения узнавать форму различных предметов и соотносить ее с эталоном [2, с.81].

Т. Игнатьева подчеркивает необходимость обращать внимание детей в дальнейшем на осмысление и анализ свойств геометрических фигур [5].

Таким образом, многие ученые пришли к выводу, что постепенно вводя детей в мир геометрии, мотивируя их на получение более глубоких геометрических знаний, нужно учитывать как психологические особенности детей дошкольного возраста, так и особенности формирования элементарных геометрических знаний. К таким особенностям относятся слабая направленность процесса анализа и синтеза, фрагментарность, затруднения в дифференциации, различении общих и единичных свойств предметов, в последовательности обследования у младших дошкольников.

Только к старшему дошкольному возрасту восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим, в нем выделяются произвольные действия — наблюдение, рассматривание, поиск, оно превращается в особую познавательную деятельность, зрительное восприятие становится одним из ведущих, что способствует сформированности геометрических знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер Л. А. О формировании познавательных способностей обучения дошкольников / Хрестоматия. – 1981. – С.80 - 81.
2. Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников / Вопросы теории и практики: курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений. – 2011. – С. 75-79.
3. Из истории возникновения геометрии [Электронный ресурс] // 7W и Гипермаркета Знаний Владимир Спиваковский. – URL: edufuture.biz 2008-2017 (дата обращения: 02.10.2020).
4. Геометрия. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] // Словари и энциклопедии на Академике. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/78556/> (дата обращения: 10.10.2020)
5. Воронина Л. В. Теоретические основы обучения. Обучение математике в период детства / учеб. пособие. – 2013. – С. 142-148.
6. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / учеб. пособие. - 1994. – С.75-79.

FORMATION OF ELEMENTARY GEOMETRIC KNOWLEDGE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Annotation. This paper examines the features of the formation of geometric knowledge in preschool children as one of the components of the formation of elementary mathematical concepts. The main features of perception, thinking and other mental processes have been identified, which play a decisive role in the formation of geometric knowledge in preschoolers.

Keywords: mathematical concepts, elementary geometric knowledge, perception, geometric standards, figures.

Sapronova L.V.

Scientific adviser: Umanets S. F.

Donetsk National University

E-mail: Sapronova@donnu.ru

УДК 378

О ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Симоненко А.Д.

*Научный руководитель: Ручица Т.С. ст. преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. Статья посвящена изучению готовности студентов к будущей профессиональной деятельности педагога-дефектолога. Анализируются компоненты готовности и их сформированность у студентов. Рассматриваются трудности будущих дефектологов, возникающие у них в процессе освоения практических и теоретических знаний и умений.

Ключевые слова: профессиональная готовность, компоненты готовности, педагог-дефектолог, профессиональная деятельность.

Согласно статистике, в настоящее время на территории Донецкой Народной Республики проживает 140 991 инвалидов, и в сегодняшних реалиях их число постоянно растет, 6 339 из них детей [1]. Эти дети нуждаются в особых программах обучения, социальной адаптации. Для обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) важно, чтобы ребенка и его семью сопровождал и поддерживал компетентный специалист.

Однако не хватает профессионально подготовленных педагогических кадров. Частным и государственным дошкольным учреждениям и общеобразовательным школам, специальным школам-интернатам, детским домам и реабилитационным центрам нужны специалисты-дефектологи. Кроме того, в этой отрасли широко распространено домашнее обучение детей с ограниченными возможностями.

В ДНР подготовкой педагогов-дефектологов занимается ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» Институт педагогики – основанный на территории молодой республики сравнительно недавно. На сегодняшний день получили диплом бакалавра 98 человек, из них 15 чел. очной формы обучения, которые уже помогают детям с ОВЗ, и осуществляют профессиональную деятельность. Известно, что не все студенты пошли работать по выбранному ранее направлению. Сейчас институт занимается подготовкой новых специалистов, но готовы ли они к будущей профессиональной деятельности?

Цель статьи: проанализировать готовность студентов 4 курса по направлению подготовки: 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование к будущей профессиональной деятельности.

Понятие «готовности» к какому-либо виду деятельности в научной литературе не имеет однозначную психолого-педагогическую формулировку. Различные трактовки психологической готовности обусловлены разными подходами к определению ее сущности. Некоторые авторы рассматривают готовность к деятельности на личном фоне, другие - на функциональном, то есть берут за основу состояние психических функций личности.

Одни ученые (Т.В.Лаврикова, Н.К.Шеляховская) определяют готовность как условие успешного выполнения деятельности, как избирательную активность, настраивающую личность на будущую деятельность, как первичное базовое условие удачного выполнения любой деятельности; иные (Ю.К.Васильев, М.И.Дьяченко, Ю.В.Енотовская, Л.А.Кандыбович, Б.Ф.Ломов, В.А.Пономаренко, Д.И.Узнадзе) - как важную предпосылку целенаправленной деятельности, ее контроля, стойкости и результативности, как особое психологическое состояние, которое имеет возможность помочь человеку успешно выполнять свои обязанности, правильно применить знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать собственную деятельность при возникновении непредвиденных препятствий. Ю.В. Енотовская понимает готовность не только лишь как предпосылку, но и как регулятор деятельности.

Профессиональная готовность – это 1) субъективное состояние личности, способной и подготовленной к выполнению соответствующей профессиональной деятельности; 2) готовность к профессиональному и личностному самоутверждению; 3) умение мобилизовать личный профессиональный потенциал на решение установленных задач в соответствующих условиях, способность к саморегуляции.

При рассмотрении проблемы готовности к педагогической деятельности основной упор ученые делают на определение необходимого и достаточного количества профессиональных знаний, педагогических умений и свойств личности как для осуществления вообще педагогической деятельности, так и определенной педагогической профессии [2].

Многие студенты, даже углубленно изучив выбранную специальность, сталкиваются с трудностями: психологическая неготовность работать с детьми с ОВЗ; потребность в постоянном самообразовании; большая ответственность перед детьми и их родителями. Вследствие чего снижается желание дальше развиваться в данной профессии, и, как правило, они не приступают к профессиональной деятельности.

Следует отметить, что в психолого-педагогической литературе представлен разносторонний анализ рассматриваемой проблемы.

Психологические аспекты содержания понятия готовности к деятельности являются предметом рассмотрения исследователей О.В. Борденюк, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Т.В. Иванова, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др..

В трудах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Я. Л. Коломинского, М. И. Лисиной, Д. Б. Эльконина и др. отмечается, что психо-эмоциональное состояние и развитие ребенка в большинстве своем определяется тем, насколько умело педагог осуществляет взаимодействие с ребенком.

Проблемы подготовки кадров к коррекционно-воспитательной работе с детьми представлены в трудах В. Д. Бородиной, Е. Д. Волковой, Л. В. Заверткиной, Т. Д. Калистратовой, Т. Ю. Корнийченко, Л. А. Лисуенко, Н. А. Мишиной и др..

К числу наиболее значимых работ по проблеме формирования компетентности педагога можно отнести работы А. А. Деркача, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, Л. М. Митиной, Н. М. Назаровой, Л. А. Петровской, И. М. Яковлевой и др..

Несмотря на разностороннюю изученность проблемы готовности к профессиональной деятельности, в рамках специального (дефектологического) образования данный вопрос до конца не освещен.

В связи с этим, на базе кафедры специального (дефектологического) образования Института Педагогики было проведено анкетирование студентов обучающихся по направлению 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование. При составлении анкеты мы опирались на компоненты профессиональной готовности разработанные Рымхановой А.Р., Аманбай Ж.С.: мотивационный, когнитивный, технологический и рефлексивный.[3]

Изучение мотивационного компонента позволяет фиксировать и оценивать реальный уровень потребностей студента – будущего учителя-дефектолога к саморазвитию, тип его мотивации, удовлетворен ли студент своим выбором, какой он специалист, готов ли он стать квалифицированным педагогом-дефектологом и т. д.

Когнитивный компонент: позволяет говорить об интеллектуальном и творческом развитии студента, его личностных качествах, их соответствии профессии педагога-дефектолога.

Технологический компонент говорит об уровне развития профессионального общения, коммуникативной культуры студента, которая заранее определяется содержанием педагогической деятельности.

Рефлексивный компонент позволяет установить наличие волевого самоконтроля, регуляции поведения и деятельности в различных ситуациях и их соответствии выбранной профессии педагога-дефектолога.

В ходе анкетирования студентам необходимо было определить сформированность структурных компонентов готовности к профессиональной деятельности и оценить свою психолого-педагогическую готовность, которая проявляется в учебной деятельности.

Вопросы в анкете были сгруппированы отдельно, по структурным компонентам: мотивационный, когнитивный, технологический и рефлексивный.

Студентам было предложено ответить на вопросы, выбрав один из вариантов ответов, оценить сформированность компонентов готовности к профессиональной деятельности по шкале от 1 до 10, либо написать свой вариант.

1. Чего Вы хотите достичь в процессе профессиональной деятельности?

2. Оцените Ваше стремление к дальнейшему обучению по данному профилю (оценить по шкале от 1 до 10).

3. Занимаетесь ли Вы саморазвитием в области Вашей будущей профессиональной деятельности?

4. Оцените уровень сформированности каждого компонента готовности к профессиональной деятельности педагога-дефектолога у Вас.

5. Оцените уровень Вашей теоретической подготовленности к будущей профессиональной деятельности (оценить по шкале от 1 до 10).

6. Уверены ли Вы в правильности выбранной профессии?

7. Какое из присущих вам качеств больше всего может помешать в будущей профессиональной деятельности?

8. Оцените, насколько легко Вам взаимодействовать с окружающими и достигать свои цели вербально (оценить по шкале от 1 до 10).

9. Необходимо ли педагогу-дефектологу быть всесторонне развитой личностью или же углубленно изучать лишь дисциплины необходимые педагогу-дефектологу?

10. Оцените уровень вашей подготовленности к будущей профессиональной деятельности (оценить по шкале от 1 до 10).

Результаты исследования показывают, что у большинства студентов основными мотивами поступления в вуз являются: достижение социального успеха и самостоятельности (70%), большое общественное значение профессии (60%), широкая сфера ее применения (30%). Что свидетельствует о том, что у студентов преобладает внешняя, социальная мотивация при поступлении в вуз и овладении профессией, а не внутренняя: желание помочь детям, развиваться и реализоваться в выбранной профессии.

Результаты исследований когнитивного компонента готовности к профессиональной деятельности свидетельствуют о хорошей успеваемости студентов по основным дисциплинам, но многие студенты (60%) не уверены в правильности выбранной профессии по разным причинам. К числу распространенных причин неуверенности в выборе будущей профессии студенты, принимавшие участие в анкетировании, отнесли:

1. Неосведомленность обо всех трудностях профессии.
2. Неуверенность в своих силах.
3. Отсутствие практики работы с детьми с ОВЗ.
4. Нежелание постоянного саморазвития.

Исследование технологического компонента готовности к профессиональной деятельности показывает, что большинство студентов (80%) овладевают необходимыми навыками и умениями не только во время учебы, но и занимаются саморазвитием в профессиональной деятельности и развитием личности в целом.

Исследование последнего компонента психолого-педагогической готовности к профессиональной деятельности – показателей сформированности рефлексии показало, что студенты достаточно адекватно себя оценивают, они могут анализировать и оценивать свой профессионализм, так же было установлено, что студенты недостаточно прилагают волевых усилий, чтобы достичь более высоких результатов в будущей профессиональной деятельности.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что у студентов, принимавших участие в исследовании, доминируют внешние мотивы к профессиональной деятельности, они готовы к саморазвитию и находят данную профессию довольно сложной и ответственной, большинство из них преуспевают в учебной деятельности и уже на данном этапе обучения готовы применять свои знания и умения на практике, в работе с детьми с ОВЗ.

Ответ на вопрос готовы ли студенты к дальнейшему профессиональному становлению по выбранному направлению остается открытым, поэтому, мы считаем, что преподавателям вуза необходимо обращать больше внимания на повышение готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. С этой целью можно проводить тематические конференции, консультации, психологические и педагогические тренинги, направленные на повышение внутренней мотивации студентов к профессиональной деятельности, их психологической готовности к будущей профессии, информирование студентов обо всех нюансах и трудностях выбранной ими профессии и способах их решения.

В дальнейшем мы планируем проследить судьбу профессионального становления исследуемой группы студентов, проанализировать и сравнить показатели готовности к профессиональной деятельности студентов и уже практикующих специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Залевская Н. Люди с ограниченными возможностями – часть активного людского потенциала Донецкой Народной Республики //ИА Новороссия» - 20.06.2020. URL: <https://novorosinform.org/818711> (дата обращения: 27.01.2021г.)
2. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. - М., 1983. - 32с.
3. Рымханова А.Р., Аманбай Ж.С. Изучение формирования готовности студентов к профессиональной деятельности дефектолога// Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 3-2. – С. 238-241. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=9708> (дата обращения: 27.01.2021г)

ABOUT THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS-DEFECTOLOGISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Annotation. The article is devoted to the study of the level of students' preparation for their future professional activity of a teacher-defectologist. The students' components of readiness and their formation are analyzed. The

difficulties of future defectologists that appear during the process of mastering practical and theoretical knowledge and skills are considered.

Keywords: professional preparation, components of readiness, teacher-defectologist, professional activity.

Simonenko A. D.

Scientific supervisor: T. S. Ruchitsa senior lecturer.

«Donetsk National University»

Simonenkosasa44@gmail.com

УДК 378

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА МУЗЫКАНТА

Солодовник А.В.

*Научный руководитель: Биджакова Н.Л., к. искусствоведения,
доцент ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы самоорганизации и саморазвития в обучении студента на современном этапе. Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью переосмысления методических аспектов процесса образования, использование синергетического подхода в педагогике высшей школы.

Ключевые слова: синергетика, студент, система образования, самоорганизация, самообучение.

Крайне высокая динамика современных жизненных процессов, стремительное развитие научно-технического прогресса, расширение уже имеющихся представлений о мире в целом являются основанием для переосмысления методических аспектов процесса обучения. Меняющиеся стандарты образования, в свою очередь, побуждают будущих преподавателей высшей школы проявлять индивидуальный подход в изучении методологии современной педагогики.

Синергетическая⁴ парадигма [1, 2] может многое объяснить и урегулировать в организации обучения современного студента, когда доля инициативности и самостоятельности значительно возрастает, а педагог всё чаще выступает в роли наставника. Целью преподавателя становится развитие в обучающемся потребности и способности к самообучению, то есть самоорганизации получения знаний. На современном этапе такой подход весьма актуален и разрабатывается во многих областях педагогической науки, и может быть использован в музыкальной педагогике. Рассмотрение целесообразности применения его в музыкально-педагогической сфере является целью данной статьи.

Российские авторы Т. И. Ермакова и С. В. Ратафьев в статье [3], посвящённой синергетическому подходу в образовательной деятельности применительно к техническим вузам, справедливо отмечают, что современный студент должен сочетать в себе широкий диапазон компетенций. Этот подход можно экстраполировать и на

⁴Синергетика – термин введённый в научный оборот Г. Хакеном в 1969 году [4], обозначает «сотрудничество», «соучастие», считается наиболее оптимальным подходом к организации современного обучения. Как показывают исследования в области синергетики, в образовании, как в сложной системе, процессы самоорганизации могут сменяться процессами самодезорганизации. Любая система, находящаяся в процессе развития, в какой-то момент достигает точки бифуркации. Система становится неустойчивой к флуктуациям и дальнейшее её развитие представляется непредсказуемым. Этот момент с точки зрения синергетики является важнейшим этапом её развития, так как из разрушения одних аспектов системы рождаются другие, новые, более значимые.

музыкально-педагогическое образование. От выпускника педагогического вуза требуется не просто добросовестное усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, а также способность эти знания обновлять, апробировать в практической деятельности. В связи с этим, возникают встречные вопросы:

- обладают ли современные студенты потребностью к самоорганизации, саморазвитию и самообучению?

- обладают ли современные студенты способностью к самоорганизации, саморазвитию и самообучению?

Проясняя первый вопрос, определим, что же значит «современный студент». Данная формулировка указывает не на разницу поколений, а на изменения в жизненных приоритетах. Если ранее целью для получающего высшее образование молодого человека были семья, дети и стабильная работа (всё это обеспечивалось бесплатным обучением, гарантированным трудоустройством, достаточным государственным финансированием), то современный студент всё чаще нацелен на быстрый карьерный рост и востребованность на конкурентном рынке труда. В нынешних реалиях, связанных с усиливающимися проблемами мирового и национального экономического развития, каждому второму студенту приходится искать дополнительные материальные средства, совмещая учёбу с работой, что стимулирует потребность к самоорганизации, саморазвитию и самообучению. Современный студент более заинтересован в расширении платформы собственных знаний в различных областях. Это значит, что современные студенты определённо имеют потребность к самоорганизации, саморазвитию и самообучению.

Что касается второго вопроса, то необходимо учитывать условия обучения и жизни студентов, когда практически вся деятельность современного молодого человека протекает «on-line», а большая часть его интересов и знаний находится на жёстких дисках и в памяти смартфона. В колоссальном объёме информации, которое предоставляет пространство Глобальной сети, человеку несведущему довольно трудно ориентироваться, ещё труднее поддерживать в себе желание (нередко вследствие приобретения неудачного опыта) продолжать поиски знаний, действительно имеющих ценность. В связи с этим в учебной деятельности на первый план выходят задачи формирования у студентов способностей к самоорганизации, саморазвитию и самообучению для обретения профессиональных компетенций.

По мере накопления знаний у студента формируется собственная мировоззренческая позиция, которая побуждает его критически относиться к любой получаемой информации, самостоятельно дополнять и расширять её. Таким образом, формируется путь познания студента – уникальный тип организационного поведения в сфере познавательной деятельности, который обусловлен внешними воздействиями. В этой связи возникает вопрос о структуризации учебных дисциплин, так как прежняя схема передачи знаний «учитель – слушатель» утрачивает актуальность. Буквально с первых этапов необходимо стимулировать обучаемого постановкой проблемных вопросов таким образом, чтобы у него появилась необходимость к исследовательской деятельности. Задача преподавателя внедрить базовые знания и найти в познавательной способности студента опорные точки, позволяющие эти знания приумножить.

Наряду с общекультурными и общепрофессиональными в перечень профессиональных компетенций будущего музыканта-педагога включается весьма широкий спектр способностей к исполнительской, методической, теоретико-музыковедческой, коммуникативной, воспитательной, управленческой, исследовательской и др. видов деятельности [6].

Особое внимание следует уделить формированию исследовательской компетенции, которая развивается на базе основ научно-исследовательской деятельности. У людей, которые занимаются музыкой, преимущественно преобладает

творческое мышление⁵, а для проведения научных исследований необходимы навыки теоретического мышления⁶. И в этом состоит проблема будущего музыканта-педагога: каким образом интегрировать творческое и теоретическое мышления? Опыт написания ВКР (на образовательном уровне бакалавриата), магистерской диссертации (магистратура) показывает, что в первую очередь при выполнении научно-исследовательской работы приходится систематизировать уже имеющиеся знания. У человека с творческим мышлением этот (на наш взгляд основной) этап может занимать достаточно большой период времени, в течение которого будущий педагог определяет для себя направление исследования. Следующим этапом становится расширение собственных границ познания: как только человек с творческим мышлением определяется с направлением исследовательской деятельности, у него возникает множество идей, которые ему необходимо реализовать. В данном случае творческое мышление может войти в диссонанс с аналитическим, так как для того, чтобы реализовать свои идеи, следует предварительно проанализировать научные труды и методический опыт предшественников, затрагивающих тему исследования. Итак, после длительной «настройки» на теоретическое мышление, студент должен перейти к следующему этапу – проведению научно-исследовательской работы, когда необходимо эмпирическое мышление⁷. Естественно, процесс интеграции различных видов мышления невозможен без помощи преподавателя.

Правильно организованное взаимодействие преподавателя и студента является одним из важнейших условий успешной подготовки будущего педагога-музыканта. Синергетический взгляд на это взаимодействие предполагает, что должна быть организована их коэволюция⁸ – развитие во взаимодействии, обогащающее обе стороны, но, ни в коем случае не ограничивающее их самостоятельное развитие. При этом следует помнить, что коэволюция достаточно хрупкий вид сосуществования – «она прекратится, если:

- связь между системами становится слишком жёсткой, т.е. взаимовлияние приобретает абсолютный характер (становится функциональным). При этом системы теряют самостоятельность и свободу выбора, процесс эволюции в них прекращается, и они становятся функциональными подсистемами одной системы;

- мощность и интенсивность взаимодействия систем становятся ниже некоторого порогового значения, что снижает взаимное влияние систем до такого уровня, когда процессы их эволюции перестают коррелировать;

- одна из систем резко повышает или резко снижает степень своего воздействия на другую систему. При этом система, имеющая более мощное воздействие на другую систему, практически подчиняет функционирование и эволюцию более слабой системы своим законам функционирования и эволюции. Процесс коэволюции может восстановиться вновь между системами, если их воздействие друг на друга станет соизмеримым» [5].

⁵Творческое мышление – один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок, смыслов. Мышление творческое отличают от процессов применения готовых знаний и умений, называемых репродуктивным мышлением.

⁶Теоретическое мышление – вид мышления, основанный на выделении и анализе основного исходного противоречия исследуемой ситуации или решаемой задачи. Поиск средства разрешения противоречия приводит к формированию способа действия, последний позволяет решать целые классы задач.

⁷ Основная операция в эмпирическом мышлении – операция сравнения.

⁸Коэволюция – термин, используемый современной наукой для обозначения механизма взаимообусловленных изменений элементов, составляющих развивающуюся целостную систему, впервые был применён экологами Паулем Эрлихом и Питером Рейвеном 1964 для описания координированного развития различных видов в составе одной экосистемы [7].

В ключе синергетических представлений можно подходить к требованиям по структуризации учебных дисциплин или их блоков, соотношении подсистем – обучающей (педагог, знающий определенный предмет) и обучаемой (студент), а также к организации их взаимодействия. С введением новых стандартов в систему обучения, она приобретает совершенно мобильный характер – становится интерактивной. Возникает процесс взаимного обучения.

В заключении следует отметить, что за многовековую историю педагогики высшей школы выработано большое количество принципов и методов обучения, накоплен весомый багаж методической литературы, создано множество разнообразных педагогических школ. Но, как и любая другая наука, педагогика обязана идти «в ногу со временем». В условиях современного мира перед студентами и педагогами стоит множество проблем, которые требуют осмысления, анализа и нахождения способов решения. В настоящее время в системе образования востребовано обучение студентов навыкам, необходимым для инновационной деятельности. Оно включает активизацию аналитического и критического мышления, стремление к новому способу взаимодействия с педагогом, в виде устойчивого стремления к самообучению, готовности к научному поиску, креативности и инициативности, конкурентоспособности. Именно поэтому синергетический подход видится наиболее приемлемым к организации современного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб. : Алтейя, 2002. – 414 с.
2. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и своё будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2006. – 232 с.
3. Ермакова Т. И., Ратафьев С. В. Образовательная деятельность технического вуза: синергетический подход // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3 – URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24665> (дата обращения: 04.02.2021).
4. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 424 с.
5. Самоорганизация и развитие систем. – URL : <http://www.self-organization.ru/co-evolution.html> (дата обращения: 04.02.2021).
6. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям / Пер. с англ. Н. Друговойко. – М. : НРРО, 2008. – 228 с.
7. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика: Нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2007. – 272 с.

SYNERGY APPROACH IN THE TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF THE MUSICIAN

Annotation: the relevance of the chosen topic is due to the need to rethink the methodological aspects of the education process, the use of a synergistic approach in the pedagogy of higher education.

Key words: synergetics, student, education system, self-organization, self-study.

Solodovnik A.V.

Scientific adviser: Bidzhakova N.L., Candidate of Art Criticism, associate professor
DonetskNationalUniversity

E-mail: Solodovnikalina@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Тарабрина О.Б.

*Научный руководитель: Приходченко Е.И. д.пед. н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотаци. В данной работе рассматривается, влияние художественной литературы на обогащение словарного запаса детей старшего дошкольного возраста. Подобраны методики для диагностики словарного запаса, а также разработан план обогащения словарного запаса.

Ключевые слова: словарный запас, дошкольный возраст, обогащение, речевые средства художественная литература.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что дошкольное детство особенно чувствительно к усвоению речи. И важную роль в ее развитии, пополнении словарного запаса ребенка играет художественная литература. В результате общения с книгой к 6–7 годам ребенок обычно имеет значительный словарный запас, в основном овладевая грамматическими формами родного языка. Если в этот возрастной период не сформирован определенный словарный запас, то на более поздних этапах развития ребенка добиться этого будет сложно.

Одной из важнейших задач словарной работы в дошкольном возрасте является задача обогащения речевого словаря. Проблема развития детского словаря привлекала к себе внимание многих исследователей отечественной педагогики и психологии.

(А.М. Бородич, Н.Ф. Виноградова, М.М. Кольцова, В.И. Коник, В. И. Логинова, Н.П. Савельева, Е.И. Тихеева, В. И. Яшина).

На основе анализа психолого-педагогической литературы, изучения опыта работы дошкольных образовательных учреждений, собственной деятельности в качестве воспитателя в дошкольном учреждении была определена и сформулирована проблема исследования, которая заключается в использовании средств художественной литературы для обогащения словарного запаса детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить использование средств художественной литературы для обогащения словарного запаса детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие **задачи**:

1. Изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме использования средств художественной литературы для обогащения словаря детей старшего дошкольного возраста.

2. Подобрать и провести диагностику для выявления уровня словарного запаса детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать рекомендации по развитию их словарного запаса.

Основное содержание. Первая методика Ф. Г. Даскаловой была использована с целью определения осознанности смысловой стороны слов. В данной методике были применены следующие задания: на определение – «Что такое...?» и «Что значит слово?».

В экспериментальной группе после качественной оценки мы получили следующие результаты:

3 детей, что составляет 42% от общего количества имеют низкий уровень развития словаря.

2 детей, что составляет 29% от общего количества имеют средний уровень развития словаря.

2 детей, что составляет 29% от общего количества имеют высокий уровень развития словаря.

В контрольной группе после качественной оценки мы получили следующие результаты:

- 2 детей, что составляет 29% от общего количества имеют низкий уровень развития словаря.
- 2 детей, что составляет 29% от общего количества имеют средний уровень развития словаря.
- 3 детей, что составляет 42% от общего количества имеют высокий уровень развития словаря.

Для определения уровня сформированности словарного состава мы использовали вторую методику В. И. Яшиной «Диагностика лексического развития».

В методике используются три задания:

Задание №1. Классификация понятий

Задание № 2. Подбор синонимов

Задание № 3. Подбор определений

В экспериментальной группе после качественной оценки мы получили следующие результаты:

- 3 детей, что составляет 42% от общего количества имеют низкий уровень развития словаря.
- 1 ребенок, что составляет 16 % от общего количества имеет средний уровень развития словаря.
- 3 детей, что составляет 42% от общего количества имеют высокий уровень развития словаря.

В контрольной группе после качественной оценки мы получили следующие результаты:

- 1 ребенок, что составляет 16 % от общего количества имеют низкий уровень развития словаря.
- 3 детей, что составляет 42% от общего количества имеют средний уровень развития словаря.
- 3 детей, что составляет 42% от общего количества имеют высокий уровень развития словаря.

В третьей методике Н. И. Гуткиной «Проверка словарного запаса (на уровне слов)» с целью определения количественного состава детям было предложено вспомнить всевозможные предметы одежды.

В экспериментальной группе после качественной оценки мы получили следующие результаты:

- 3 детей, что составляет 42% от общего количества имеют низкий уровень развития словаря.
- 2 детей, что составляет 29 % от общего количества имеет средний уровень развития словаря.
- 2 детей, что составляет 29 % от общего количества имеют высокий уровень развития словаря.

В контрольной группе после качественной оценки мы получили следующие результаты:

- 3 детей, что составляет 42 % от общего количества имеют низкий уровень развития словаря.
- 3 детей, что составляет 42 % от общего количества имеют средний уровень развития словаря.
- 1 ребенок, что составляет 16 % от общего количества имеют высокий уровень развития словаря.

Итог констатирующего этапа эксперимента подведен в виде таблицы 1.

И так констатирующий эксперимент выявил, на каком уровне находится словарный запас у детей старшего дошкольного возраста. Можно сделать вывод о том, что степень обогащения словаря у детей не достаточно высока.

Результаты констатирующего эксперимента говорят о необходимости проведения целенаправленной систематической работы по обогащению словаря детей с использованием художественной литературы.

На основе полученных результатов в ходе выполнения диагностического этапа эксперимента, с целью проверки гипотезы исследования, мы определили содержание формирующего этапа эксперимента и осуществили следующее:

Таблица 1. - Результаты констатирующего этапа эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

Словарный запас	Уровень словарного запаса	Экспериментальная группа	Контрольная группа
		Количество детей (%)	
определения осознанности смысловой стороны слов (методика Ф. Г. Даскаловой)	Высокий	2 чел. (29 %)	3 чел. (42%)
	Средний	2 чел. (29 %)	2 чел. (29 %)
	Низкий	3 чел. (42 %)	2 чел. (29 %)
сформированность словарного состава (методика В. И. Яшиной)	Высокий	3 чел. (42 %)	3 чел. (42 %)
	Средний	1 чел. (16 %)	3 чел. (42 %)
	Низкий	3 чел. (42 %)	1 чел. (16 %)
определения количественного состава (методика Н. И. Гуткиной)	Высокий	2 чел. (29 %)	1 чел. (16 %)
	Средний	2 чел. (29%)	3 чел. (42%)
	Низкий	3 чел. (42 %)	3 чел. (42%)

1.подобрали произведения художественной литературы, которые педагог будет использовать не только на специально организованных занятиях, но и в других видах деятельности детей;

2.проанализировали результаты;

3.сделали выводы.

Формирующий эксперимент проводился со всеми детьми экспериментальной группы. Цель формирующего эксперимента: использование средств художественной литературы для обогащения словарного запаса детей старшего дошкольного возраста.

По результатам констатирующего эксперимента мы отобрали художественную литературу для целенаправленной и планомерной работы над количественным и качественным увеличением словарного запаса детей старшего дошкольного возраста. Подбор и чтение художественных произведений осуществлялся с учетом тем комплексно - тематического планирования. Мы использовали художественную литературу с рассказыванием, пересказом, инсценирование, заучиванием, беседами играми (пальчиковые, хороводные, подвижные) для активизации и обогащения словарного запаса детей. С целью закрепления словаря мы неоднократно планировали одну и ту же художественную литературу.

В процессе чтения художественных произведений у ребенка накапливался опыт разнообразных непосредственных читательских переживаний: различно окрашенных читательских эмоций – от восторга до грусти и даже страха; чувств, связанных с восприятием произведений разных жанров, стилей, авторов, исторических эпох.

Книги, принесенные на занятия, не только соответствовали теме, но и привлекали внимание ребенка, вызвали у него потребность прикоснуться к ним, рассмотреть, узнать содержание. Тексты и иллюстрации обладали художественными достоинствами.

Читая серию художественной литературы, мы можем отметить, что с каждым повтором чтения или драматизации дети узнавали на иллюстрациях и называли всё больше героев и предметов, а значит, активизировался их словарь. Кроме того, дети стали пользоваться этими словами и в повседневной жизни, играя друг с другом. Таким образом, дети обогащали свой словарь в живом речевом общении со взрослыми, узнавая

названия предметов, наблюдаемых ими в действительности или представляемых по художественной литературе.

После проведения формирующего эксперимента был организован контрольный эксперимент с целью выявления уровня словарного запаса детей старшего дошкольного возраста.

И так мы видим, что в экспериментальной группе произошли положительные изменения. Вместо 2 детей, уже 4 ребенка имеют высокий уровень определения осознанности смысловой стороны слов. Лишь 1 ребенок имеет низкий уровень. 5 детей, вместо 3 детей имеют высокий уровень сформированности словарного состава. Стоит также отметить, что не было выявлено ни одного ребенка с низким уровнем сформированности словарного состава. Вместо 2 детей уже 4 имеют высокий уровень определения количественного состава и нет ни одного ребенка с низким уровнем.

В контрольной группе изменений не произошло.

Итог контрольного этапа эксперимента подведен в виде таблицы 2.

Таблица 2.- Результаты контрольного этапа эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

Словарный запас	Уровень словарного запаса	Экспериментальная группа	Контрольная группа
		Количество детей (%)	
определения осознанности смысловой стороны слов (методика Ф. Г. Даскаловой)	Высокий	4 чел. (55 %)	3 чел. (42%)
	Средний	2 чел. (29 %)	2 чел. (29 %)
	Низкий	1 чел. (16 %)	2 чел. (29 %)
сформированность словарного состава (методика В. И. Яшиной)	Высокий	5 чел. (71 %)	3 чел. (42 %)
	Средний	2 чел. (29 %)	3 чел. (42 %)
	Низкий	0 чел. (0 %)	1 чел. (16 %)
определения количественного состава (методика Н. И. Гуткиной)	Высокий	4 чел. (55 %)	1 чел. (16 %)
	Средний	3 чел. (42%)	3 чел. (42%)
	Низкий	0 чел. (0 %)	3 чел. (42%)

Так как экспериментальная группа участвовала в формирующем эксперименте нами была сделана наглядная таблица 3. показателей до и после воздействия.

Таблица 3. - Результаты экспериментальной группы до и после воздействия

Словарный запас	Уровень словарного запаса	До	После
		Количество детей (%)	
определения осознанности смысловой стороны слов (методика Ф. Г. Даскаловой)	Высокий	2 чел. (29 %)	4 чел. (55 %)
	Средний	2 чел. (29 %)	2 чел. (29 %)
	Низкий	3 чел. (42 %)	1 чел. (16 %)

сформированность словарного состава (методика В. И. Яшиной)	Высокий	3 чел. (42 %)	5 чел. (71 %)
	Средний	1 чел. (16 %)	2 чел. (29 %)
	Низкий	3 чел. (42 %)	0 чел. (0 %)
определения количественного состава (методика Н. И. Гуткиной)	Высокий	2 чел. (29 %)	4 чел. (55 %)
	Средний	2 чел. (29%)	3 чел. (42%)
	Низкий	3 чел. (42 %)	0 чел. (0 %)

Выводы. Таким образом, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента позволили сделать вывод, что художественные произведения способствовали обогащению, уточнению и активизации словаря детей на основе формирования у них конкретных представлений и понятий, развивали умения выражать мысли в устной форме. Это развитие осуществлялось благодаря тому, что художественные произведения написаны литературным языком, точным, образным, эмоциональным, согретым лиризмом, наиболее соответствующим особенностям детского восприятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Алексеева А.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: [уч. пособие. - 3-е изд.] / А.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М.: Академия, 2000. - 400с.
- 2.Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. / В.В. Гербова. - М.: Просвещение, 2002. - 145 с.
- 3.Забрамная С.Д., Костенкова Ю.А. Развивающие занятия с детьми. М: Институт общегуманитарных исследований, 2012. 79 с.
- 4.Кириянова Р.А. Комплексная диагностика дошкольников. СПб.: Каро, 2012. 368 с.
- 5.Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на воспитательных занятиях. М.: Просвещение, 2011. 245 с.
- 6.Нечаева Л. Самостоятельная художественно-речевая деятельность детей. // Дошкольное воспитание. – 2004.– №2 – 78с.
- 7.Тихеева Е.И. Развитие речи детей: Пособие для воспитателей дет. сада / Под ред. Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 2011. 144 с.
- 8.Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): Пособие для воспитателей дет. сада / Под ред.Ф.А. Сохина.5-е изд. - М.: Просвещение,2012.159 с.

MODERN CONDITION OF YOUTH UNEMPLOYMENT OF THE RUSSIAN FEDERATION

Annotation. This work examines the influence of fiction on the enrichment of the vocabulary of older preschool children. Methods for the diagnosis of vocabulary were selected, and a plan for enriching vocabulary was developed.

Keywords: vocabulary, preschool age, enrichment, speech means fiction.

Tarabrina O.B.

Scientific adviser: E.I. Prikhodchenko etc. ped. Sci., professor

Donetsk National University

Institute of Pedagogy

E-mail:shapkova93@mail.ru

РОЛЬ КРУЖКА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Тарасова Е.С.,

*Научный руководитель: Коровка Е.А., к.ф.-м.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В данной статье раскрывается значимость внеклассной работы для развития личности младшего школьника, в частности, роль кружка ИЗО, дана характеристика основных требований к работе педагога при организации кружковой работы.

Ключевые слова: внеклассная работа, изобразительное творчество, кружок.

XXI век – это время перемен. Сейчас востребованы люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. Известно, что развитие личности, развитие способности к творчеству начинается с раннего детства. Большую роль в этом может сыграть художественное воспитание и творческое развитие младших школьников средствами изобразительного искусства. Благодаря расширению небольшого количества уроков за счет внеклассных мероприятий, таких как кружковая работа, регулярные экскурсии на выставки и в музеи, проведение выставок творческих работ учеников, можно достичь необходимого уровня чувственно-эмоционального развития детей, развития их ассоциативно-образного мышления, способности ценить национальную самобытность и культурное наследие своего народа. творческой раскрепощенности в практической деятельности.

Актуальность рассматриваемого вопроса связана с тем, что сочетание школьных уроков изобразительного искусства с работой в кружках действительно позволяет положительно влиять на моральное и эстетическое развитие ребенка.

Урочная деятельность занимает большую часть школьной жизни учеников начальных классов, она характеризуется постоянным составом школьников, строится четко по составленному расписанию и имеет обязательный характер. Однако, совместно с учебными занятиями, за рамками учебного дня в школах можно использовать различные формы учебной работы, отличающиеся добровольным характером посещения для учеников, призванные удовлетворить их разносторонние познавательные и творческие запросы. Эти формы учебных занятий называют внеклассными. Из самого названия становится понятным, что они проводятся вне расписания обязательных учебных занятий, а также не требуется посещения полного классного состава. Во внеклассных занятиях могут участвовать ученики разных классов [1].

В современной образовательной организации учитель изобразительного искусства способен организовать с детьми насыщенную внеклассную работу.

Внеклассная работа по изобразительному искусству предполагает:

- проведение лекций, бесед, докладов, руководство кружками и факультативами по рисунку, живописи, скульптуре, декоративно-прикладному искусству, истории искусств;
- проведение экскурсий в мастерские художников, в музеи, на выставки, в мастерские художников;
- организацию школьных выставок (репродукций произведений мастеров изобразительного искусства и детских рисунков);
- выходы на школьный участок с целью наблюдения и создания эскизов;
- оформление образовательного учреждения к праздникам.

Задачи внеклассной и классной работы тесно переплетены между собой и заключаются в следующем:

- создание условий для эстетического развития детей разнообразными средствами действительности и изобразительного искусства;
- развитие интереса и формирование чувства любви и интереса к изобразительному искусству, приобщать учеников к миру прекрасного;
- совершенствование и расширение знаний, умений и навыков младших школьников, формирующихся на уроках изобразительного искусства;
- развитие художественных способностей, талантов и творческого начала детей младшего школьного возраста [6].

Перечисленные задачи могут быть результативно реализованы, если внеклассная работа с младшими школьниками по их эстетическому воспитанию средствами изобразительного искусства будет проводиться в целостной системе, где все звенья тесно связаны между собой.

Внеклассная работа должна быть выстроена таким образом, чтобы дети развивались, совершенствовали своё мастерство, чтобы детские рисунки были грамотные, реалистические. Внеклассная работа преподавателя изобразительного искусства обязательно должна согласовываться с классным руководителем, а также утверждается заместителем директора. Необходимо учитывать время внеклассных занятий, количество мероприятий и возрастные особенности младших школьников. Для того чтобы осуществлять успешное руководство внеклассной работой, педагогу необходимо заранее составить план всех мероприятий, наметить их тематику.

Форма и характер планов внеклассной работы могут быть различными. Основные формы внеклассной работы с учениками начальных классов: кружки, факультативные занятия, домашнее рисование, выставки и др. [2].

Наиболее распространенным видом внеклассной работы является кружок. Занятия в школьных кружках изобразительного искусства являются логическим продолжением классных занятий. Выделяют ряд особенностей кружковых занятий:

- занятия проводятся для тех, кто увлечён изобразительным искусством, а эти занятия выступают для них своеобразной эстетической потребностью;
- структура деятельности кружка отличается от классных уроков. На уроках учитель обязан следовать школьной программой. В свою очередь, организация работы кружка предусматривает составление программы занятий с учётом склонностей и интересов младших школьников. Бесспорен тот факт, что педагог не должен давать ученикам только то, что они хотели бы получить. Необходимо учитывать подготовленность по изобразительному искусству каждого учащегося, а также возможности кружка (обеспечение изобразительными материалами, наглядными пособиями и пр.).
- кружки изобразительного искусства могут быть различными: рисунка и живописи, лепки, декоративно-прикладного искусства, оформительского дела, линогравюры, керамики, юных искусствоведов, мозаики и т. д.

Основной задачей кружков по изобразительному искусству выступает развитие художественных способностей младших школьников в ходе обучения средствами выразительности разных видов изобразительного искусства. Младшие школьники должны знать и применять законы перспективы и цветоведения, соблюдать закономерности светотени, правильно понимать конструктивное строение изображаемой натуры. Но самое главное – это формирование у учеников эстетических потребностей, вкуса, воспитание интереса к искусству, понимания его роли в жизни народа.

Задачей учителя выступает вовлечение в регулярную работу кружка как можно большего числа младших школьников. Знания и навыки, приобретённые в кружке, они

могут применить при оформлении театральных декораций для постановок на школьной сцене, на учебных занятиях, при организации разнообразных оформительских работ в своём классе: на Новый год, 8 марта, День учителя, Праздник осени и т.д.

Содержанием деятельности кружка может быть рисование, лепка, поделки декоративно-прикладного характера, составление узоров для вышивок, тканей, бордюров.

Лепить участники кружка могут из глины и пластилина. Начинают лепить с натуры простые по форме предметы: овощи, фрукты, посуду. После этого уже можно перейти к лепке с чучел птиц и животных и создавать художественные образы, например, персонажи сказок и басен.

Для учеников четвертых классов основной вид кружковых занятий составляет работа с натуры (рисунок и живопись), которую необходимо увязывать с композиционной работой в области, как тематического, так и декоративного рисования.

Успех работы кружка зависит от энтузиазма преподавателя, качественной организации занятий, оснащения необходимым оборудованием и природными ресурсами, регулярности занятий и их четкой планировки. При планировании работы следует учитывать количество участников кружка и часы, тематику заданий, их сложность, методику проведения занятий и организацию итоговых выставок.

Перед каждым занятием нужно заранее подготавливать соответствующие объекты натурной постановки, муляжи или свежие плоды, подобрать их композиционно по окраске и величине, соотнося с ними цвет драпировки, с тем, чтобы в организационной части занятия установить натуру в короткий срок. Крайне важно обратить внимание на размещение младших школьников по отношению к натуре, не допуская слишком близкого расстояния от неё.

Формы и методы работы в кружках изобразительного искусства должны быть несколько иными, чем в классной работе, более приближёнными к художественной школе. Так, если в классе на уроках рисования с натуры дети работали за партами, то в кружке надо познакомить учеников с методикой работы за мольбертом-хлопушкой или, если материальная база довольно скромная, на планшете, установленном на стуле.

При объяснении, например, задания по теме рисования с натуры нужно детально раскрыть правила работы акварельными красками. На первых занятиях, когда младшие школьники ещё недостаточно усвоили технику акварельной живописи, нужно показать им весь ход построения рисунка и работы акварелью с помощью заранее изготовленных таблиц, отражающих следующие фазы: композиционное размещение рисунка на листе бумаги, постепенный ход построения линейного рисунка и работы акварелью. В ходе работы над выявлением объёма и цветовой характеристики предметов, нужно приучать членов кружка правильно держать кисть, следить за обязательным предварительным разведением краски водой на блюде или на кусочке бумаги, обращать внимание на подбор нужных тональностей и цветовых отношений при первой прокладке акварелью.

Первая прокладка поверхностей основными цветами должна быть выполнена в силу освещённых мест, причём на бликах бумагу оставляют чистой. Вторая прокладка лепит рельеф предметов, увязывает их цветовые соотношения с фоном и с той плоскостью, на которой предметы поставлены. Третья (завершающая) прокладка объединяет все тональные отношения наложением полутонов, усилением теней собственных и падающих, выявляет объём предметов и даёт характеристику их по цветам и материалам, фактуре.

Во время работы акварелью кисть должна быть обильно «напоена» разведённой краской. Прозрачность невозможно достичь при работе сухой кистью.

Руководя работой младших школьников, важно не ограничиваться только объяснениями, а больше показывать на практике, как работать кистью, разводить краску, подбирать необходимые тона и цвета. Результативно, когда на внеклассных занятиях сам

преподаватель выполняет в присутствии учеников основной процесс работы над частью постановки. Законченные работы стоит посмотреть и проанализировать коллективно для того, чтобы дети отметили достоинства и недостатки своих рисунков. После этого нужно суммировать услышанные высказывания и озвучить рекомендации по исправлению рисунков.

Одновременно с учебной работой учитель проводит и большую воспитательную работу, особенно в период организации и первых занятий кружка. Педагогу необходимо объединить всех детей в единый коллектив, живущий общими интересами, с едиными творческими стремлениями. Каждый поступивший в кружок изобразительного искусства должен стараться не пропускать занятия, выполнять предусмотренные планом задания и разработанные кружком правила поведения, принимать активное участие в жизни кружка и общественной жизни образовательной организации [3].

Интересным и содержательным видом работы в рамках кружка изобразительного искусства являются экскурсии, которые направлены на углубление знаний, расширение кругозора младших школьников и активизацию самостоятельной работы над рисунками, развитие творческих начал.

При подготовке и организации экскурсий с младшими школьниками педагог должен четко продумать цели и задачи посещения выставки, прогулки на природе. Красота природы не только положительно влияет на интеллект ребенка, но и обогащает его духовный мир. Явления и предметы, которые наблюдают ученики во время экскурсии, вызывают у детей невообразимо глубокие эстетические переживания и, как следствие, способствуют развитию художественного восприятия и личного творчества.

Таким образом, в образовательных организациях существует возможность наряду с учебными занятиями, за рамками учебного дня организовать и внеклассную работу, отличающуюся добровольным характером посещения и призванную удовлетворить разносторонние познавательные и творческие запросы младших школьников, создать условия для их творческого личностного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Миляева Л.И. Воспитательная деятельность классного руководителя: учебно-методическое пособие : для студентов, обучающихся по направлению подготовки "Педагогическое образование" (квалификация (степень) "бакалавр") / Л. М. Миляева. - Москва : Кнорус, 2016. - 71 : ил., табл. ; 21 см..
2. [Электронный ресурс] https://studopedia.ru/11_176661_osobennosti-organizatsii-kruzhkovoy-raboti-po-izo-iskusstvu.html (дата обращения 18.02.2021)
3. Павловская, Н. К. Организация внеклассной работы по изобразительному искусству в начальной школе / Н. К. Павловская. — текст: непосредственный // молодой ученый. — 2017. — № 13 (147). — с. 587-590. — [Электронный ресурс] <https://moluch.ru/archive/147/41248/> (дата обращения: 10.02.2021)
4. Воспитательная деятельность классного руководителя: учебно-методическое пособие: для студентов, обучающихся по направлению подготовки "Педагогическое образование" (квалификация (степень) "бакалавр") / Л. М. Миляева. - Москва: Кнорус, 2016. - 71 : ил., табл. ; 21 см.
5. Маршруты эстетического развития современных детей и подростков [Текст] : теория и диагностика / Е. М. Торшилова ; Федеральное гос. бюджетное науч. учреждение "Ин-т художественного образования и культурологии Российской акад. образования". - Москва: Музыка, сор. 2016. - 204 с.
6. Васильева Д.Н. Организация образовательных интерактивных зон в условиях художественного образования: Учебное пособие – Саратов, 2016 – 50 с.
7. Учебно-методическое пособие для студентов. — Саратов: СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 2018. — 68 с.

THE ROLE OF THE CIRCLE OF FINE ARTS IN THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF THE YOUNGER STUDENT

Annotation. This article reveals the importance of extracurricular work for the development of the personality of a younger student, in particular, the role of the art circle, describes the main requirements for the work of a teacher in the organization of circle work.

Keywords: extracurricular activities, visual art, circle.

Tarasova E.S.

Supervisor: E. A. Korovka, Associate Professor of the
Donetsk National University,
e.korovka@donnu.ru

УДК 159.99

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тарутина О.В.

**Научный руководитель: Приходченко Е. И., д.пед. наук, профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация. В статье проанализировано влияние игровой деятельности на развитие межличностного взаимодействия и формирование навыков общения старших дошкольников. Акцентируется внимание на том, что игровая деятельность является ведущей в данном возрасте, в процессе которой эффективно реализуется всестороннее развитие личности ребенка. Рассмотрена роль взрослого в организации игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: межличностные взаимоотношения, общение, старшие дошкольники, игровая деятельность, всестороннее развитие.

Актуальность темы. В условиях стремительной трансформации современного общества требования к личности ребенка-дошкольника существенно повышаются. Становление нового образовательного пространства требует от старших дошкольников не просто усвоения как можно большего количества информации и знаний, а готовности и открытости к общению, взаимодействию и партнерству, умения слушать, чувствовать и вести диалог, свободно обмениваться мыслями, выражать свое мнение, находить необходимую информацию, получать знания и уметь их использовать по назначению. Поэтому, образовательный процесс должен быть построен на основе деятельностного принципа. А поскольку игра в дошкольном возрасте является основным видом деятельности, то именно этот вид деятельности должен становиться наиболее значимым и занять соответствующее место в деятельности старшего дошкольника.

Учитывая требования современного общества к обучению и воспитанию подрастающего поколения, основной задачей современной системы дошкольного образования является всестороннее полноценное развитие личности, создание благоприятных условий для становления и творческой самореализации каждого ребенка, формирования его жизненной компетентности, развития у него доброжелательного отношения к людям, к природе, к самому себе, к культуре. А все это реализуется в системе взаимоотношений с окружающим миром. Именно в детском возрасте зарождаются и наиболее интенсивно развиваются межличностные взаимоотношения с другими людьми. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего

развития личности ребенка, поскольку определяет особенности его отношения к себе, окружающим и окружающей среде.

Потребность в общении является основной социальной потребностью дошкольника и необходимым условием психического развития личности. В процессе межличностного взаимодействия формируются общественные качества личности ребенка, которые проявляются во взаимоотношении детей в коллективе. Именно дружеские отношения, взаимопомощь, позитивная атмосфера в группе способствуют тому, что старшие дошкольники с удовольствием выполняют поручения воспитателя, помогают товарищам, лучше учатся. Отношения в совместной деятельности формируют способность дошкольника благополучно входить в коллектив сверстников, действовать в нем определенным образом, устанавливать дружеские связи и взаимоотношения, подчиняться требованиям общества.

Также следует отметить, что в коллективной деятельности у детей воспитывается гуманное отношение к ровесникам, формируется взаимопонимание, осознание требований воспитателя и товарищей, умение считаться с общественным мнением и интересами коллектива. Гармоничные взаимоотношения между старшими дошкольниками наиболее часто проявляются в небольших детских объединениях, образуются в основном на основе взаимной симпатии и эмоциональной привязанности в процессе игровой деятельности. Поэтому, при правильном педагогическом руководстве межличностными взаимоотношениями в детском коллективе путем организации совместной учебной и игровой деятельности детей в дошкольном учреждении, общение становится важным средством сплочения коллектива и воспитания взаимопомощи между его членами.

Благодаря игре дети познают мир, готовятся к жизни, приобретают различные практические знания и умения. Во взаимоотношениях старших дошкольников начинает активно формироваться социально-коммуникативная компетенция, а их взаимодействие со сверстниками и взрослыми приобретает особые черты. При этом сотрудничество рассматривается как тип взаимодействия в совместной игровой деятельности.

В отечественной психолого-педагогической науке общепринятым является положение о том, что игра является одним из главных средств всестороннего развития дошкольников. Собственно игровая деятельность, как никакая другая, максимально способствует формированию детского коллектива, развитию положительных взаимоотношений в нем, становлению уже на этапе дошкольного детства основы общественной направленности личности как доминирование проявлений коллективизма в поведении человека.

Как отмечает, А.Е. Жичкина, одним из ведущих видов деятельности в дошкольном возрасте является игровая. Именно в ней дошкольник приобретает важнейшие психологические новообразования: познание социальной области, усвоение функций и отношений людей в обществе, усвоение правил взаимоотношений. Одним из основных новообразований игры является способность ребенка к освобождению от своего «Я» и переключению на другое, «выходящее за узкий круг его отношений» [3, с. 3]. Особое значение в игре принадлежит речи: благодаря ней ребенок приобретает первый опыт саморегулирования своих действий. Поэтому значение игры в формировании личности ребенка и его взаимодействии в коллективе является неоспоримым.

Игровая деятельность как процесс освоения ребенком окружающего мира оказывает влияние на развитие его личности, социализацию в детском коллективе. Качество игровой деятельности зависит от степени сформированности познавательных психических процессов (ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь) которые формируются в ходе познавательной деятельности, когда происходит овладение ребенком необходимыми способами деятельности, умениями, навыками, необходимыми для ориентировки в окружающем мире. Наличие

познавательной активности, по мнению Д. Б. Эльконина «является психологическим фактором, который обеспечивает достижение целей игровой деятельности детей в дошкольном возрасте, а затем и целей предстоящего школьного обучения» [5, с. 51].

Анализируя данную проблематику, Е.О. Смирнова приходит к выводу, что важным для развития ребенка дошкольного возраста является процесс межличностного взаимодействия, в ходе которого развивается доверие к взрослому, который поощряет ребенка в его достижениях. «Если общение ребенка со взрослым наполнено положительными эмоциями, это может способствовать развитию ориентировочно-исследовательской деятельности, формированию познавательной деятельности, которая полноценно реализуется в игровой деятельности» [3, с. 36].

Согласно мнению Л. С. Выготского, «именно в игровой деятельности, которая характеризуется наличием свободы, новизны, интереса, дети учатся воспринимать мир, формировать представление о времени и пространстве, регулировать свои эмоции и поведение» [1, с. 319].

Психологические особенности игровой деятельности наиболее полно раскрыл в своих научных трудах Д. Б. Эльконин, отмечая, что «игра является основным средством ориентировки ребенка в пространстве жизни. С помощью игры, по мнению автора, отражаются условия жизни ребенка, он формирует для себя мир человеческих взаимоотношений, ориентируется в нем, осваивает социальные роли» [5, с.52].

В игровой деятельности у дошкольников формируется регуляция мотивов, постепенная смена «хочу» на «надо», т.е. ребенок учится выполнять определенные правила, фокусируясь на игровой ситуации. При этом, в игре всегда присутствует эмоциональная включенность ребенка, поэтому усвоение правил и требований, а также обучающих задач игры, происходит естественно. Содержание игры сосредотачивается также на отношениях между людьми, отношениях в коллективе, в котором существуют определенные установленные нормы и правила поведения, а также ценности, которые ребенок должен усвоить, в процессе игры. Поэтому в процессе игровой деятельности ребенок знакомится с миром взаимоотношений, происходит развитие нравственной системы ценностей личности.

По мнению О. В. Гударевой, игровая деятельность имеет важное значение для личностного развития ребенка в целом: развития самостоятельности, креативности, инициативности, целеустремленности, коммуникабельности, навыков взаимодействия, способности понимать другого, любви к труду и окружающему миру. Как отмечает автор, «важно, чтобы знания не подавались педагогом детям в готовой форме, поскольку это не способствует их развитию, а формировались бы в процессе игровой деятельности, при участии в которой дети учатся взаимодействовать друг с другом и приобретают новый социальный опыт» [2, с. 51].

Все психологи и ученые единогласно утверждают, что без игры невозможно нормальное развитие любого ребенка. Любую игру нельзя представить без налаженных взаимоотношений между дошкольниками. Игровые отношения между детьми охватывают отношения взаимной помощи и сотрудничества, заботы и внимания, распределения обязанностей и действий, хотя, к сожалению, прослеживаются и случаи подчинения, даже иногда деспотизма, враждебности, грубости и тому подобное. В качестве основного мотива игры возникает искреннее желание ребенка действовать, как взрослый. Чтобы в детской игре детей утверждались положительные мотивы взаимоотношений людей, необходимо, чтобы взрослый стал для малыша образцом во всем и крупнейшим авторитетом. Ребенка надо обязательно учить играть игрушками, поэтому процесс общения взрослого с ребенком должен обязательно включать совместные игровые действия. Отметим, что собственно по этой причине изучение межличностных отношений детей в большинстве исследований (особенно зарубежных) имеет целью выяснить особенности их общения и взаимодействия. Чаще всего в

общении детей старшего дошкольного возраста со сверстниками преобладают однополюсные контакты. Дети обычно играют небольшими группами от двух до пяти человек. Иногда эти игровые центры становятся постоянными по составу. Так появляются первые друзья – те дети, с кем у ребенка появляется взаимопонимание и возникает взаимная симпатия. Постепенно дошкольники становятся требовательнее в отношениях и общении, предпочитая постоянным игровым партнерам. Жизненно важными для ребенка является его развитые коммуникативные навыки, которые помогают найти новых друзей; лучше узнать себя через общение с другими; научиться наиболее эффективным методам преодоления конфликтных, сложных эмоциональных ситуаций; сформировать базис чувства уверенности в себе и своих силах.

Выводы. Подводя итог, необходимо отметить, что становление у старших дошкольников положительных взаимоотношений со сверстниками предусматривает поиск и разработку воспитателями эффективных методов и приемов целенаправленного воздействия. Педагоги дошкольного учреждения совместно с родителями должны уделять достаточно внимания обучению детей эффективным навыкам взаимодействия, реализовывать в учебно-воспитательной деятельности все многообразие игр (сюжетно-ролевых, дидактических, театрализованных и т.п.), формировать черты характера старших дошкольников, которые определяют социальные и морально-этические взаимоотношения воспитанников, со взрослыми и сверстниками.

С того момента, когда ребенок попадает в группу сверстников, его индивидуальное развитие уже нельзя рассматривать и изучать вне взаимоотношениями со сверстниками. Именно на основе опыта общения со сверстниками формируются черты характера подрастающей личности, прежде всего те, которые определяют его отношение к людям. Хотя группу дошкольного учреждения лишь условно можно считать коллективом, однако она предоставляет большие потенциальные возможности для развития детей на основе доступных им норм и правил поведения. Этому способствуют постоянный состав групп в течение нескольких лет, устойчивость педагогических требований, которые направляют и координируют взаимоотношения, ежедневная организация общения и совместной деятельности дошкольников (обычно игровой). Именно игровая деятельность, как никакая другая, максимально способствует формированию и развитию положительных межличностных взаимоотношений в коллективе старших дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо, 2015. – 508 с.
2. Гударева, О. В. Игра и психическое развитие современных детей [Текст] / О. В. Гударева // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2012. – №3. – С. 50-57.
3. Жичкина, А.Е. Значимость игры в развитии человека [Текст] / А.Е. Жичкина // Дошкольное воспитание. 2002. – № 4. – С. 2-7.
4. Смирнова, Е.О. Ребенок – взрослый – сверстник [Текст] : методические рекомендации / А. Л. Сиротюк // – М. : МГППУ, 2013. – 140 с.
5. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Просвещение, 2013. – 435 с.

DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF SENIOR PRESCHOOLERS IN GAME ACTIVITIES

Annotation. The article analyzes the influence of play activity on the development of interpersonal interaction and the formation of communication skills in older preschoolers. Attention is focused on the fact that play is the leading activity at a given age, during which the all-round development of the child's personality is effectively implemented. The role of an adult in the organization of play activity of senior preschool children is considered.

Key words: interpersonal relationships, communication, older preschoolers, play activities, all-round development.

Tarutina O. V.

Scientific adviser: Prikhodchenko E. I., Doctor of Pedagogy, Professor

Donetsk Pedagogical Institute

E-mail: tarutinao1983@gmail.com

УДК 376.33

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Тихолаз М.И.

*Научный руководитель: Дерипас Н.В. старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий Национальный университет»*

Аннотация. В статье анализируется роль формирования коммуникативной компетенции у детей с нарушениями слуха, как способа социализации и интеграции в современное общество слышащих. Раскрыто понятие «коммуникативная компетенция» ребенка с нарушением слуха. Выделены основные факторы, влияющие на формирование коммуникативной компетенции детей с нарушениями слуха. Определены основные проблемы формирования коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха и возможные пути их решения.

Ключевые слова: дети с нарушенным слухом, коммуникация, социализация, интеграция.

На современном этапе развития общества одной из важнейших задач является создание условий для становления личности и социализации каждого ребенка независимо от его психофизического развития, возможностей и способностей.

Особая роль в решении этой задачи принадлежит формированию коммуникативной компетенции у детей с ограниченными возможностями здоровья, другими словами, развитию навыков и умений продуктивного социального взаимодействия.

По данным Всемирной Организации Здравоохранения на 2019 год, в мире более 7% людей страдают от инвалидизирующей потери слуха. На тысячу новорожденных приходится один глухой ребенок, ещё два ребенка теряют слух в постнатальный период.[1]

В настоящее время в Донецкой Народной Республике большое внимание уделяется процессу интеграции детей с нарушенным слухом в общеобразовательную и культурную среду. Таким образом, детей готовят к самостоятельной жизни в обществе, к развитию их личностного потенциала, формированию социальных установок и, как следствие, готовности к самостоятельной жизни в обществе, которой можно достичь только с помощью развития коммуникативной компетенции.

По мнению социального психолога и социолога Г.М. Андреевой: «коммуникация как процесс представляет собой обмен смысловой информацией между людьми, при котором сообщение или сигнал в виде скомпонованных определенным образом знаков или символов передается целенаправленно, принимается в соответствии с определенными правилами, независимо от того, приводит ли этот процесс к ожидаемому результату» [2]. Таким образом, осуществление продуктивной коммуникации предусматривает обязательное наличие навыков и умений, необходимых для эффективного взаимодействия, то есть коммуникативных навыков.

Коммуникативные навыки представляют собой способность взаимодействовать с другими людьми, правильно интерпретировать информацию и правильно передавать ее. В жизни человека они выполняют ключевую роль: помогают управлять поведением и деятельностью, помогают самоутверждению, удовлетворяют потребность в общении, обеспечивают психологический комфорт, помогают организовывать совместную деятельность. Таким образом, коммуникативные навыки помогают ребенку социализироваться, что позволяет усваивать культуру общества, его ценности и традиции, другими словами, успешно адаптироваться в обществе. Включение детей с нарушением слуха в социальную жизнь проходит проблемно. У такого ребенка слабые «социальные возможности личности» и снижена потребность в общении. Он не воспринимает сверстника как объект взаимодействия, правила поведения усваивает намного дольше, чем ребенок с нормой слуха, может вовсе не проявлять инициативу в организации взаимодействия. Как отмечает Л.С.Выготский, физический или психический дефект у ребенка создает почву для возникновения препятствий в развитии его общения с окружающими, в установлении широких социальных связей, что является неблагоприятным фактором, прежде всего, личностного развития.

Таким образом, основной проблемой для детей с нарушением слуха является усвоение ими социального опыта поведения, норм и правил взаимодействия с окружающими людьми, то есть их социальное развитие, которое зависит от таких факторов как степень нарушения слуха, уровень развития речи, индивидуальные особенности и семья.

Для благоприятной социализации очень важен этап детства, когда у ребенка закладываются все правила и нормы поведения, обычаи, манеры, одним словом – овладение культурой. Для этого, как отмечает Чичикова Т.И., необходимо формировать такие личностные особенности как высокий уровень саморегуляции, познавательную и интеллектуальную активность, адекватную самооценку[3]. Для преодоления затруднений в общении, дети с нарушением слуха должны активно задействоваться в культурных мероприятиях, где работая в группе, ребенок учится подчинять свои интересы интересам других людей, то есть взаимодействовать с коллективом.

Особая роль в социализации ребенка с нарушением слуха принадлежит родителям. Чтобы ребенок смог стать полноценным членом общества, родителям необходимо принимать активное участие в воспитании, то есть, с раннего детства поддерживать ребенка, пытаться различными способами наладить дружеские отношения с ним. В случае, если родители не участвуют в воспитании и отказываются «принимать» нарушение в развитии ребенка и корректировать его, то постепенно ребенок закрывается, становится отчужденным, создается впечатление, что он живет в «своём мире».

Исходя из того, что глухота является стойкой потерей слуха, при которой возможны самостоятельное накопление минимального речевого запаса на основе сохранившихся остатков слуха, восприятие обращенной речи хотя бы на самом близком расстоянии от ушной раковины, то причины и факторы нарушений слуха оказывают влияние на всю речеслуховую и коммуникативную систему человека – к такому выводу пришла отечественный сурдопедагог Л.И.Божович, изучающая коммуникативное развитие глухих и слабослышащих детей. [4]

Потеря слуха или его нарушение связаны с факторами, которые имеют врожденный или приобретенный характер. К первым относят воздействие негативных факторов во время внутриутробного развития, различные интоксикации матери во время беременности, родовые травмы. Вторая категория может быть вызвана травмами, воздействием громких звуков.

Нарушение слуха влечет за собой нарушение словесного общения, что отчасти изолирует ребенка от говорящих сверстников, тем самым накладывает отпечаток на

развитие личности ребенка. Глухим и слабослышащим детям недоступно восприятие выразительной стороны устной речи, что значительно усложняет процесс распознавания своих эмоций и эмоций собеседника, и как следствие, делает коммуникацию неполноценной.

Особое влияние на развитие коммуникативных навыков детей с нарушением слуха оказывают особенности общения в семье. В своих исследованиях отечественный дефектолог Барабанов Р.Е. отмечает, что дети с нарушением слуха, которые росли в семье со слышащими родителями, отличаются бедностью эмоций и не стремятся к коммуникации. Это обусловлено тем, что слышащие родители не всегда могут понять своих детей, часто проявляют гиперопеку. В случае с детьми с нарушенным слухом, которые росли в семье, где родители тоже обладают таким физическим недостатком, всё наоборот – родители лучше понимают своего ребенка, его потребности, общаются с ним «на равных». [5]

Анализируя психическое развитие детей младшего школьного возраста с нарушенным слухом, стоит отметить, что в отличие от своих слышащих сверстников они более замкнуты и обидчивы, вследствие нарушенных психических процессов у них снижен интерес к общению и познанию окружающего мира. Значительно страдает ориентация в пространстве и координация движений.

В клинико-лингвистической практике выделяют три категории людей с этим нарушением: глухие, слабослышащие(тугоухие), позднооглохшие.

Стойкое двустороннее нарушение слуха, которое было приобретено до момента овладения речью, наблюдается у глухих детей. Если они не получают должную специальную помощь в раннем возрасте, то со временем становятся немыми. Стоит отметить, что большинство глухих имеют остаточный слух, т.е. они могут воспринимать только очень громкие звуки в диапазоне 2000Гц. При длительном обучении такие дети могут овладеть речью, которая способствует общению в социальной среде, но не позволяет общаться свободно.

Считается, что слабослышащие дети имеют частичную недостаточность слуха, которая приводит к стойкому нарушению речевого и коммуникативного развития. Дети этой категории могут искаженно воспринимать речь, но, тем не менее, могут овладеть ею. У слабослышащих отмечаются грубые ошибки в речи, изменяется строй фонетико-фонематического ряда, и в следствие, коммуникативная структура.

Дети, которые потеряли слух в тот момент, когда речь уже была сформирована, считаются позднооглохшими. Это нарушение носит тотальный характер, близкий к глухоте. У таких детей отмечается острая психическая реакция на происходящее, в связи с тем, что привычные ему звуки и речь он слышит в искажённом варианте, или вовсе не слышит их. Такие дети чаще всего отказываются от коммуникации вовсе, что становится спусковым механизмом для психических заболеваний. В этом случае важная роль отводится психологу, перед которым ставится задача вовлечь ребенка в коммуникацию, помочь ему не закрыться в себе.

Следовательно, не зависимо от времени возникновения нарушения слуха, коммуникативные процессы ребенка развиваются с отклонениями, что заметно влияет на их социализацию.

Развитие коммуникативных навыков представляет собой умение доносить свою мысль до собеседника, развитие точности. Трудности возникают из-за психологических особенностей детей с нарушенным слухом, они бывают чрезмерно замкнуты, стеснительны, тревожны. Исходя из того, что коммуникативные возможности людей не являются врождёнными, и подлежат развитию и коррекции, приложив определенные усилия можно совершенствовать эти навыки.

Ребенок, обладающий способностью к общению, активно вступает в контакт с окружающими людьми, реагирует на их поступки оживленно, старается привлечь

внимание, пытается выяснить отношение собеседника к нему, чтобы изменить своё поведение в соответствии с его оценкой. Следовательно, можно отметить, что коммуникативные способности формируются по мере овладения средствами языка: умение выражать мысли с помощью речевых средств, соблюдая логику высказывания.

Таким образом, слушая ребенка, мы можем сделать вывод о его восприятии окружающего, о том, как он осмысливает происходящее. Для того, чтобы понять, как развивается коммуникативная сфера у ребенка младшего школьного возраста, педагог, прежде всего, анализирует объем его словарного запаса, объем его фраз, как усложняется лексико-грамматическая структура его высказывания. Коммуникативное развитие означает становление всех речевых процессов, которые требуются для коммуникации: чтение, письмо, слушание, говорение.

Основой коммуникативной деятельности детей с нарушением слуха являются навыки речевого взаимодействия, языковая способность и активная речь. Следовательно, формирование коммуникативной компетенции начинается с процесса развития речи у детей с нарушением слуха. Изучением этого вопроса занимались известные отечественные сурдопедагоги Л.П.Носкова и Л.А.Головниц, они доказали, что «безречевых» детей не бывает: «У всех есть определённые предпосылки, соотносимые с ранними этапами речевого дословесного развития в норме, эти предпосылки (голосовые реакции, неотнесённый и отнесённый лепет, произвольное и произвольное артикулирование, прослеживание и соотнесение неречевых предметных и собственно речевых действий, приближённое произнесение коротких слов и фраз, адекватное восприятие лица говорящего, использование примитивных указательных жестов и присвоение жестов глухих родителей) являются основными, базовыми компонентами уникальной человеческой языковой способности, которая формируется в ходе развивающегося общения и на основе ранних форм предметной деятельности». Л.П.Носкова отмечает, что коммуникативные навыки у детей с нарушением слуха проявляются в умении устанавливать и подкреплять связь с окружающими людьми, передавать и получать информацию в ходе социального взаимодействия, применяя легкодоступные речевые средства.

В связи с этим, отмечается необходимость обучения речи детей с нарушением слуха ещё в раннем возрасте, и чем раньше начнётся этот процесс, тем успешнее будет овладение речевыми навыками.

В процессе обучения речи глухих и слабослышащих детей, следует соблюдать ряд правил:

- ребенок должен сидеть на первых партах;
- педагог не должен поворачиваться к ребенку спиной (детям нужно видеть артикуляцию говорящего);
- на занятиях должна преобладать наглядность;
- речь должна быть четкая;
- предложения должны быть построены правильно, недвусмысленно;
- перед началом занятия педагог должен проверять состояние слуховых аппаратов учащихся.

Л.П.Носкова и Л.А.Головниц отмечают такие методы формирования речевого общения:

- ребенок должен находиться активной речевой среде;
- речевой материал всегда подбирается педагогом по лексической теме и дифференцируется в зависимости от индивидуальных особенностей детей;
- развитие речи происходит во время создания проблемных ситуаций, дидактических и сюжетно-ролевых игр;

– работа над словом и фразой осуществляется в процессе театрализованной деятельности, обсуждения прочитанных книг;

– педагог всегда должен создавать условия коллективного взаимодействия. Следовательно, необходимо осуществлять специальное обучение различным формам общения, учитывая возраст и интересы детей.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование коммуникативной компетенции у детей с нарушением слуха происходит посредством овладения речью и нацелена на расширение «социальных возможностей личности», которые содержат в себе навыки продуктивного взаимодействия, потребность в общении и наличие инициативы в организации взаимодействия с окружающими людьми, то есть на его социализацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глухота и нарушение слуха // <https://www.who.int/topics/deafness/ru/> (дата обращения: 02.02.2021).
2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2016. – С..
3. Чичикова Т.И. Социализация детей с нарушением слуха // Молодой учёный. - 2016. - №26. - С. 705-708
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. - СПб.: Питер, 2008. - 398 с.
5. Барабанов Р.Е. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха // Педагогика: традиции и инновации. - 2013. - С. 140-143.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A WAY OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRED

Annotation. The article analyzes the role of the formation of communicative competence in children with hearing impairments, as a way of socialization and integration into the modern society of hearing people. The concept of "communicative competence" of a child with hearing impairment is disclosed. The main factors influencing the formation of the communicative competence of children with hearing impairments are highlighted. The main problems of the formation of communication skills in children with hearing impairment and possible ways of their solution are determined.

Keywords: children with hearing impairments, communication, socialization, integration.

Tikholaz M.I.

Scientific adviser: Deripas N.V. senior teacher

Donetsk National University

E-mail: Tikholaz01@inbox.ru

УДК 780.7

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ СОЛЬНОГО ПЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чайкина Е. В.

*Научный руководитель: Слота Н. В., к.п.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье рассматривается важность использования информационно-коммуникационных технологий на уроках сольного пения в учреждениях дополнительного образования. На основе теоретического анализа научной литературы предложено структурное представление ИКТ используемое в образовательной деятельности. Проведен анализ опыта педагогов-вокалистов по применению ИКТ при обучении сольному пению.

Ключевые слова: Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), сольное пение, образовательный процесс, учреждения дополнительного образования.

В наше время в системе дополнительного музыкального образования должны быть созданы все условия, в которых каждый ребенок сможет развиваться соразмерно своим способностям, интересам и потребностям. Сегодня наибольшей популярностью среди детей пользуется направление «сольное пение». Музыкальные школы набирают значительный контингент учеников, желающих постигать вокальное искусство и осуществлять творческую самореализацию на сценических площадках. Развитие музыкально-творческих способностей обучающихся требуют новых и современных подходов к организации и проведению занятий.

Однако, в дополнительном образовании, актуальным вопросом остается совершенствование учебного процесса, поиск и внедрение активных форм и методов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий в практической деятельности преподавателя, обеспечивающих достижение эффективного результата.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) играют в нашей жизни все более важную роль, в том числе в общении и обучении. В этой связи необходимо уметь эффективно использовать эти технологии в интересах учащихся и учебного сообщества в нашем случае, на уроках сольного пения.

Информационно-коммуникационные технологии в образовании (ИКТ) рассматриваются учеными и практиками как комплекс учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств вычислительной техники в учебном процессе, формах и методах их применения для совершенствования деятельности специалистов учреждений образования (администрации, воспитателей, специалистов), а также для образования (развития, диагностики, коррекции) детей [3, с. 22].

Сегодня возможности применения ИКТ в образовательном процессе весьма широки, так как это «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)» [2, с. 8].

В образовательной практике под ИКТ понимаются не только технологии использования компьютера и сети Интернет с неограниченными возможностями приобретения и трансляции художественного, в том числе и музыкального, материала, но также и многочисленные компьютерные обучающие программы, цифровые образовательные ресурсы, аудио- и видеоматериалы, мультимедийные презентации. На основе теоретического анализа научной литературы нами предложено структурное представление ИКТ в образовании, которое отражено в таблице 1

Применение ИКТ на занятиях вокала развивает у учащегося критическое мышление, заставляет его думать и анализировать, способствует закреплению вокально-технических и художественно-исполнительских навыков, мотивирует изучение предмета, делает его более интересным и творческим.

Структура ИКТ в образовании

Образовательная информация/ контент	Технические средства	Коммуникативные каналы сет Интернет
<ul style="list-style-type: none"> - цифровые образовательные ресурсы, - обучающие программы, - электронные книги, - видеоуроки, - мультимедийные презентации, - фильмы, - мастер-классы и пр. 	<ul style="list-style-type: none"> - компьютер / ноутбук, - программное обеспечение: Skype, Viber WhatsApp, - планшет (диктофон, видеочамера, выход в сеть Интернет), - смартфон (диктофон, видеочамера, выход в сеть Интернет) 	<ul style="list-style-type: none"> - социальные онлайнные сети (ВК, «Одноклассники»), - приложения с элементами социальной сети (Viber и WhatsApp, Instagram), - приложение для обмена сообщениями и видеочата Skype, Zoom - электронная почта, - видеохостинги (YouTube, RuTube)

Анализ педагогической практики показывает, что в современной ситуации использование традиционных средств, приемов зачастую не приводит к позитивным изменениям сформированности эмоционально-ценностного отношения к музыке, музыкального вкуса и развития творческих способностей детей, а стремление и интерес к занятиям сольного пения все же имеет тенденцию к снижению. Кроме того, на формирование музыкальных предпочтений обучающихся огромное влияние оказывают интересы и музыкальные пристрастия сверстников, которые, как правило, лежат в области массовой культуры. Поэтому важным в данной ситуации становится не ограничение доступа к интернету и отрицание развлекательной современной музыки, а выработка технологий использования возможностей информационного пространства в целях решения задач музыкального образования.

Проведенный анализ опыта педагогов-вокалистов позволил выявить, что применение ИКТ осуществляется по-разному. Например, О.В. Далецкий практиковал запись на диктофон звучания собственного голоса для слухового анализа и выявления недочетов. Этот педагог рекомендовал прослушивание записей выдающихся вокалистов для распевания перед уроком и развития вокального слуха [1]. Обратившись к опыту В. В. Кузнецовой, заметим, что она записывала уроки на видеочамеру с целью фиксации образцов процесса постановки правильного звукообразования у начинающего вокалиста [4]. Практический опыт использования информационно-коммуникативных технологий на занятиях вокально-эстрадного ансамбля как средства повышения интереса и мотивации учащихся к занятиям обобщен педагогом дополнительного образования Е.А. Пироговой [6]. Результаты применения новых мультимедийных технологий в музыкальном образовании отражены в работе Е.А. Селиверстовой [8].

Хотелось бы отметить необходимость использования педагогом-музыкантом информационно-коммуникативных технологий. Это способствует повышению интереса учащихся к обучению, повышению эффективности обучения, развивает ребенка всесторонне, позволяет сделать музыкальное занятие привлекательным и по-настоящему современным, а также активизирует родителей в вопросах музыкального воспитания и развития детей.

Для педагога, интернет ресурсы значительно расширяют информационную базу при подготовке к занятиям, связанную не только с миром музыки, но и с миром искусства

в целом. А умение пользоваться компьютером позволяет разрабатывать современные дидактические материалы и эффективно их применять.

По мнению Л. Столярчук [9], среди компьютерных технологий, которые довольно часто используют на занятиях сольного пения и которые помогают преподавателю рационально и эффективно организовывать учебный процесс можно выделить такие:

- программы записи звука Audio CD, Nero – используются для записи дисков CD, DVD. Кроме того, с помощью этих программ можно создавать обложки для дисков, конвертировать файлы, стирать перезаписывающие носители информации и другие операции;

- программы нотного набора музыкального текста (Sibelius, Finale) – предусматривают создание разнообразных партий, ритмических партитур, создание партитур вокальных, вокально-инструментальных произведений, создание нотного рабочего материала к занятиям, тестовых заданий, создания вокально-репертуарных сборников;

- программы записи и обработки звука. Например, программа Sound Forge позволяет записывать, редактировать и обрабатывать звук. Используя звуковые редакторы, педагог имеет возможность самостоятельно компоновать аудио-хрестоматию, обрабатывать фонограммы, создавать аудиоматериалы для самостоятельной работы учащихся. Преподаватель может сам создавать звуковые файлы из фрагментов музыкального произведения и далее компоновать их для решения определенной задачи ;

- программы подготовки презентационной графики (Power Point) – создают возможность объединения разных аудио- и видео- материалов в одно целое. Создание презентаций и рефератов в программе Power Point, позволяет сделать доклад, выступление учащихся более наглядным и интересным. Эта программа входит в программный пакет Microsoft Office и не относится к группе специальных музыкальных программ, но может быть использована педагогом-музыкантом в профессиональной деятельности. С ее помощью можно создать презентации к занятиям, которые включают как наглядный, так и звуковой материал. Использование этой программы в обучении облегчает восприятие информации, представленной на уроке. Power Point может использоваться в презентациях педагогического опыта преподавателя, учебных программ или отдельных разделов, курсов, для различных форм контроля знаний (тестирование, цифровые диктанты, музыкальные викторины).

Использование информационно-коммуникационных технологий – это не влияние моды, а необходимость, продиктованная требованиями, предъявляемым к современному образованию.

Таким образом, мы считаем необходимым внесение коррективов в процесс музыкального образования в учреждении дополнительного образования, где музыкальная деятельность рассматривается как форма реализации программного содержания, за счет включения инновационных технологий, интернет-ресурсов, к которым современный ребенок проявляет особый интерес.

Важно использовать новые подходы к организации и проведению урока музыки, так как они ориентируют педагога-музыканта на использование современных педагогических технологий. Считаем, что принципиальное значение имеет насыщение урока высокохудожественным материалом, поскольку все, что звучит на уроке, воспитывает определенное отношение к музыкальному искусству.

Доказано, что наглядные, занимательные, яркие уроки способствуют воспитанию интереса обучающихся к разнообразной музыке, развитию их познавательной активности в связи с возможностью «путешествовать» в информационно-образовательном пространстве в соответствии с личными предпочтениями и в то же

время систематически и целенаправленно формировать эмоционально-ценностное отношение к музыке [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Далецкий О.В. Школа пения / О.В. Далецкий. – М.: Московский государственный университет культуры и искусств, 2007. – 156 с.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
3. Калинина Т.В. Управление ДОУ / Т.В. Калинина // Новые информационные технологии в дошкольном детстве. – М.: Сфера, 2008. – С. 20–27.
4. Кузнецова В.В. Использование ИКТ на уроках вокала / В.В. Кузнецова // Социальная сеть работников образования «Наша сеть» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2014/01/03/ispolzovanieinformatsionno-kompyuternykh> (дата обращения 12.02.2021)
5. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / А.Г. Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 95 с.
6. Пирогова Е.А. Использование информационно-коммуникативных технологий на занятиях вокально-эстрадного ансамбля / Е.А. Пирогова // Учительский портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.uchportal.ru/publ/30-1-0-9057> (дата обращения 14.02.2021)
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
8. Селиверстова Е. А. Применение новых мультимедийных технологий в музыкальном образовании // Дошкольник [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://doshkolnik.ru/musika/11038-tehnologii.html> (дата обращения 13.02.2021)
9. Столярчук Л.И. Использование компьютерных технологий на уроках музыки / Л.И. Столярчук [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://intkonf.org/stolyarchuk-li-vikoristannya-kompyuternih-tehnologiy-na-urokakh-muziki/> (дата обращения 13.02.2021)
10. Эфендиева Н.А. Детское музыкальное творчество, как метод активизации восприятия и исполнения музыки / Н.А. Эфендиева. – М.: Просвещение, 2003. – С. 104-200.

APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN SOLO SINGING CLASSES IN FURTHER EDUCATION INSTITUTIONS

Annotation. The article discusses the importance of using information and communication technologies in solo singing lessons in institutions of additional education. On the basis of a theoretical analysis of scientific literature, a structural presentation of ICT used in educational activities is proposed. The analysis of the experience of teachers-vocalists in the use of ICT in teaching solo singing is carried out.

Key words: Information and communication technologies (ICT), solo singing, educational process, institutions of additional education.

Chaikina E. V.

Scientific adviser: Slota N. V. kand.PED.Sciences, associate professor
Donetsk national University
E-mail: elenachaikina02@gmail.com

УДК: 373.31

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Чена Ю. В.

*Научный руководитель: Приходченко Е. И., д.пед. наук, профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье рассмотрены особенности развития коммуникативной культуры младших школьников при изучении иностранного языка. Проанализированы методы повышения мотивации к

обучению. Выявлены основные принципы коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка в соответствии с Общеввропейскими рекомендациями по языковому образованию, а также рассмотрена методика преподавания иностранных языков в начальной школе.

Ключевые слова: коммуникативная культура, коммуникативная компетенция, коммуникация, младшие школьники, уроки иностранного языка.

Актуальность темы. На сегодняшний день проблема формирования коммуникативной культуры младших школьников на уроках иностранного языка приобретает большое значение. После окончания школы учащиеся должны научиться осуществлять коммуникацию на иностранном языке в ситуациях повседневного, делового и профессионального характера. Языковое образование в современной школе предполагает формирование и развитие комплекса умений иноязычного межличностного общения как вида устного взаимодействия. Именно поэтому в процессе языковой подготовки школьников особое внимание уделяется проблеме формирования у них коммуникативной компетенции, которая рассматривается как одна из важнейших категорий современной теории и практики преподавания иностранных языков, поскольку «владение лишь системой языка, знание грамматики, лексики является недостаточным для грамотного и эффективного использования языка с целью коммуникации» [5, с. 206].

Для определения особенностей формирования коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте необходимо знать комплекс внутренних условий для формирования данного индивидуально своеобразного психологического образования, в который входит сама личность во всем ее психологическом богатстве: со свойственной ей многоуровневой структурой, сложной системой мотивов – потребностей, интересов, установок, чувств, целей и т.д., которые воплощаются в положительном отношении к процессу общения и его участников, в морально-коммуникативных качествах и умениях. Следует отметить, что коммуникативная культура зависит от всех сфер психики личности: познавательной, эмоциональной, волевой, мыслительной, речевой, но особенно органично она взаимосвязана с ее мотивационной сферой, которая выступает психологическим основанием приобретения коммуникативных знаний, умений и навыков, развития морально-коммуникативных качеств. Поэтому необходимо обращать внимание на перечисленные выше психологические аспекты, чтобы выявить взаимосвязь между формированием коммуникативной культуры и учитывать возрастные особенности младших школьников.

Также необходимо помнить, что специфика предмета иностранного языка требует организации учебного процесса таким образом, чтобы каждый его участник имел возможность активизировать познавательную и речевую деятельность и получить достаточную языковую практику для формирования необходимых навыков и умений, в том числе путем использования интерактивных технологий обучения, которые, в свою очередь, «позволяют участникам вступать в «живой» интерактивный диалог с реальным партнером, а также обеспечивают активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени» [3, с. 139].

Основным назначением иностранного языка как предмета отрасли школьного обучения является содействие в овладении учениками умениями и навыками общаться в устной и письменной форме в соответствии с мотивами, целями и социальными нормами речевого поведения в типичных сферах и ситуациях. Формирование у учащихся коммуникативной компетенции является неотъемлемой составляющей структуры содержания образования, базой для которой являются коммуникативные умения, сформированные на основе языковых знаний и навыков. Современная система обучения иностранным языкам дает возможность применять коммуникативно-деятельностный подход к овладению языками как важным средством межкультурного общения.

Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам учащихся, то есть приближение к реальному процессу общения, является методическим стандартом, разработкой и внедрением которой занимались отечественные и зарубежные ученые, начиная с 60-70-х годов XX века, в частности Л. Г. Антропова, Б.В. Беляев, И.Л. Бим, Л.В. Биркун, Е. А. Быстрова, Г. Видоусан, А.И. Вишневский, Н. Д. Гальскова, П.Б. Гурвич, Н. Н. Доловова, И. А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, В. Литлвуд, В. В. Острова, В. Н. Панфёров, Л. А. Петровская, Ю.И. Пассов, Г. Пифо, В.М. Плахотник, В. А. Редько, В. В. Сафионова, Т.Л. Сырык, Н.К. Складенко, А.П. Старков, О.Б. Тарнопольский, Д. Э. Розенталь, А. В. Хуторской, Е. Н. Ширяева и других исследователей. Среди зарубежных ученых, которые занимались вопросом развития коммуникативной компетенции с помощью компетентностного подхода, можно выделить М. Canale, N. Chomsky, T. Hedge, D. Н. Hymes, M. Swain, D. S. Taylor и других авторов. Следует отметить, что «понятие «коммуникативность» предусматривает выделение следующих параметров, которые определяют конкретные признаки принципа обучения иностранному языку в соответствии с Общеевропейскими рекомендациями по языковому образованию: 1) ситуативность; 2) речемыслительная деятельность; 3) новизна; 4) функциональность; 5) индивидуализация; 6) диалог культур» [2, с. 114].

В начальной школе изучение иностранного языка позволяет заложить основы коммуникативной компетенции, достаточные и необходимые для их дальнейшего развития и совершенствования. От успешного прохождения начального этапа обучения зависят дальнейшие успехи в овладении предметом в целом. Начальная школа должна обеспечить преемственность и непрерывность процесса обучения иностранному языку во всем курсе средней школы, сформировать базовые навыки и умения, необходимые для дальнейшего развития коммуникативной компетенции в основной и старшей школе.

Одним из главных принципов коммуникативного направления является ситуативность, предусматривающая организацию обучения в естественных для общения условиях. В младшем школьном возрасте, когда только начинается изучение иностранного языка, создание и использование ситуаций реального общения средствами игры является наиболее доступным, естественным и действенным способом познания учащимися окружающего мира. Именно поэтому, овладение учебной деятельностью детьми младшего школьного возраста рекомендуется осуществлять с помощью игровых приемов, которые предусматривают ознакомление с учебным материалом и доведение до автоматизации действий учеников с ним в контексте их игровой деятельности. Практика показывает, что дети довольно легко и успешно усваивают языковой и речевой материал во время игры, которая активизирует все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), снимает напряжение, вызывает интерес, развивает их фантазию и воображение, стимулирует реализацию стремления каждого ребенка к самовыражению и саморазвитию и, тем самым, мотивирует учащихся к речевой деятельности.

Одним из важнейших психологических требований к организации обучения иностранному языку на начальном этапе является изучение тем и разделов программы на основе учебных ситуаций, создаваемых учителем с помощью сюжетных или тематических картин. Развитие способности воспринимать различные явления жизни путем использования различных видов наглядности (прямой и опосредованной) и наглядных методов (иллюстраций и демонстраций), позволяет сформировать у учащихся представления и понятия об объектах познания.

Методика преподавания иностранных языков как никакая другая требует сочетания наглядных, словесных и практических методов обучения. Наглядность объективирует действительность во время урока: ученики осмысливают себя в смоделированной ситуации, а осмысление, в свою очередь, предоставляет возможность в подобной реальной ситуации воспользоваться приобретенными умениями и навыками.

Уникальность принципа речевой и умственной деятельности проявляется в реализации параметра самостоятельности. Стоит отметить, что обучение должно предшествовать развитию, опираться не только на актуальные достижения, но и на потенциальные возможности ученика при решении новых познавательных и практических задач. Именно поэтому задания на всех этапах обучения должны быть речевого, творческого характера, разного уровня проблемности и сложности, с выполнением со стороны учеников различных действий (умственных, языковых, перцептивных и т.п.), необходимых для их решения.

Постоянное привлечение учащихся младшего школьного возраста в процесс практического овладения иностранным языком на основе речевой и мыслительной деятельности обогащает мотивацию учебной деятельности школьников, развивает познавательный интерес, заинтересованность не только процессом, но и содержанием обучения. Постепенно к младшим школьникам приходит осознание необходимости выполнения учебных задач, чувство долга, ответственности. Четко сформулированный учеником вопрос, правильный короткий или развернутый ответ на вопрос, логично, последовательно, грамматически правильно построенное предложение, короткий рассказ, понятны для всех учащихся, является диалогической и монологической формой обучения связанной речи учащихся.

«Применение проблемных культуроведческих ситуаций с целью моделирования реального и профессионального общения является обязательным условием реализации принципа речевой-мыслительной активности и самостоятельности учащихся». [2, с. 45] Если говорить о моделировании ситуаций средствами игры, то, собственно, логика развития детской игры обуславливает формирование предпосылок для постепенной трансформации игровой мотивации в учебную. Выполнение учеником конкретных действий, предусмотренных игрой ради похвалы, удовольствие от процесса игры, постепенно меняются на выполнение конкретно поставленных задач, требующих четких знаний и умений. «Со временем, в игровой мотивации происходит определенное смещение акцента с процесса на результат, развивается мотивация достижения» [1, с.7]. Это касается, прежде всего, понимания общего способа решения задачи, а затем определения собственных возможностей при решении тех или иных конкретно-практических задач. Учебные действия, направленные на выделение и отображение главных, существенных характеристик предмета, который изучается, требуют особого внимания.

Принцип новизны касается содержания и формы речевого высказывания, приемов, задач, содержания обучения. Этот принцип обеспечивает «гибкость навыков, динамичность речевых умений, качество производительности, комбинирование различных видов и режимов работы, инициативность высказываний, темп речи и тактику говорящего» [2, 40]. Продуктом принципа новизны в обучении иностранному языку является интерес учащихся к обучению и нешаблонная организация учебного процесса, использование учителем разнообразных приемов работы.

Работая над той или иной ситуацией, учитель должен остерегаться того, чтобы не свести учебный процесс к механическому запоминанию определенного количества стандартных фраз, результатом чего может быть их воспроизведение учащимися только в аналогичных ситуациях. Использование различных вариантов, новых элементов, ситуаций и сюжетов с последовательной их обработкой обеспечивает развитие речевых умений.

Коммуникативная методика предполагает обучение грамматике на функциональной и интерактивной основе. Это означает, что «усвоение новых лексических и грамматических единиц происходит в тесной связи с их функциями в речи не в виде «форм» и «структур», а как средство отображения определенных мыслей и коммуникативных намерений» [2, с.77]. Поскольку мышление детей начальной школы

является несовершенно, очень конкретным, логично неразвитым, то овладение лексическим и грамматическим материалом на занятиях по иностранному языку происходит в составе речевых образцов, когда дети употребляют их в определенных коммуникативных потребностях и ситуациях.

Коммуникативность включает в себя «индивидуализацию обучения речевой деятельности, под которой понимают учет возможностей младшего школьника: его способности, умение осуществлять речевую и учебную деятельность, личностные качества» [6, с. 69]. В решении этого сложного задания важная роль принадлежит интегрированной деятельности. В связи с этим, индивидуализация обучения обеспечивается гибким управлением учебным процессом, в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ученика. Уровень языковой подготовки класса в целом и каждого ученика в частности предусматривают дифференцированный отбор учебного материала и приемов обучения, применение индивидуальных задач, различного раздаточного материала, технических средств обучения. Но, вместе с тем, этот принцип требует значительных затрат времени и усилий учителя.

Организация коммуникативного подхода к обучению иностранному языку обязательно требует соблюдения принципа диалога культур, понимается как:

«1) создание учебной среды, в которой постоянно происходит встреча, знакомство и получение определенных знаний чужого языка, культуры, традиций;

2) внедрение такого содержания учебных материалов в учебном процессе, который обеспечивает межкультурный диалог;

3) организация межкультурного общения с носителями чужой культуры и языка, с целью стимулирования развития толерантности, «межкультурной чувствительности», социокультурной наблюдательности, способности изменить перспективу и посмотреть на мир глазами другого» [4, с.19]. Моделирование ситуаций диалога культур на уроках иностранного языка позволяет учащимся сравнивать образ и стиль жизни людей в своей стране и других странах, язык которых они изучают.

В начальной школе данный принцип реализуется в отборе содержания материалов социокультурной значимости как на традиционных уроках иностранного языка, так и в активной внеклассной деятельности: прежде всего познакомиться с иноязычным ровесником, его повседневной жизнью, интересами, играми, увлечениями, стереотипами поведения, а через призму восприятия иностранца - и со страной, представителем которой он является. Поэтому организация переписки и общения с носителями иностранного языка в пределах иноязычной среды средствами инновационных коммуникационных технологий, ознакомление с иноязычным песенным, стихотворным и сказочным фольклором, миром игр и развлечений изучаемой страны являются действенными инструментами стимуляции мотивации к познанию, раскрытия творческого потенциала личности ученика и усиления гуманизации начального образования.

Выводы. Подводя итог, следует отметить, что эффективность процесса обучения в младшем школьном возрасте определяет готовность и желание учеников участвовать в межкультурном общении на языке, который они изучают. Поэтому, коммуникативно-деятельностный подход является наиболее эффективным, поскольку обеспечивает действенное, ориентированное на личность обучения иноязычного общения. Соблюдение на уроках иностранного языка в начальных классах принципов, характерных для коммуникативного подхода, будет способствовать формированию и развитию практических навыков и умений общения младших школьников. А использование инновационных технологий значительно повысит мотивацию к изучению иностранного языка у детей младшего школьного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

6. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам. Н. Д. Гальскова // ИЯШ. – 2004. – № 1. – С. 3-8.
7. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Е.И. Пассов. – Минск: Изд-во Лексис, 2003. – 184 с.
8. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – М.: Изд-во НИЦ «Еврошкола», 2004. – 236 с.
9. . Культуроведение в системе современного языкового образования. В.В. Сафонова // ИЯШ. – 2001. – №3. – С. 17-24.
10. Скоробренко, И.А. Реализация коммуникативного подхода на занятиях по иностранному языку в свете требований к современному иноязычному образованию / И.А. Скоробренко // Научные школы. Молодёжь в науке и культуре XXI века: материалы Междунар. науч.-творч. Форума (науч. конф.). (1-2 нояб. 2018г., Челябинск) / редкол.: С.Б. Синецкий (предс.), Ю.В. Гушул (сост., науч. ред.) и др. – Челябинск: ЧГИК, 2018. – С. 205-209.
11. Уварина, Н.В. Актуализация творческого потенциала младших школьников в образовательном процессе: монография / Н.В. Уварина. – Челябинск: Взгляд, 2007. – 244 с.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF YOUNGER PUPILS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Annotation. The article examines the features of the development of the communicative culture of primary schoolchildren in the study of a foreign language. Methods of increasing motivation for learning are analyzed. The basic principles of communicative competence in the study of a foreign language are revealed in accordance with the Common European Recommendations for Language Education, and the methodology of teaching foreign languages in primary school is considered.

Key words: communicative culture, communicative competence, communication, junior schoolchildren, foreign language lessons.

Chepa Y.V.

Scientific adviser: Prihodchenko E. I., Doctor of Pedagogy, Professor
Donetsk Pedagogical Institute
E-mail: yuliyacheпа28@gmail.com

УДК 376.37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Чумакова Д.А.

*Научный руководитель: Кузьмина В.А., ст. преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

Аннотация. В статье представлена информация об использовании инновационных технологий в системе логопедической помощи детям дошкольного возраста с нарушениями речи. Раскрыты особенности применения некоторых современных технологий, их эффективность и целесообразность в работе учителя-логопеда по коррекции нарушений речевого развития и формирования личности ребенка в целом.

Ключевые слова: логопедическая работа, дети дошкольного возраста, инновационные технологии, взаимосвязь учителя-логопеда и детей.

Проблема мотивационной сферы в развитии ребенка - одна из основных не только в логопедической работе, но и во всем периоде дошкольного воспитания и развития. Очень часто владение методикой коррекции речи и желание учителя-логопеда

недостаточно для положительной динамики речевого развития детей. Ребенок зачастую не хочет заниматься, его утомляют ежедневные проговаривания слогов и слов, называние картинок с целью автоматизации звуков и многое другое.

Научные исследования таких авторов, как Алексеева М.М., Яшина Б.И., Филичева Т.Б., Сохин Ф.А., Фомичева М.Ф., доказывают, что устранять дефект речи у детей необходимо в дошкольном возрасте, поскольку именно в этом возрасте нервно-психическое развитие имеет наибольшую пластичность [1, с.23]. Для оказания эффективной логопедической помощи ребёнку учителю-логопеду необходимо своевременно выявить имеющиеся нарушения речи, правильно осуществлять диагностику речевого развития и грамотно планировать работу по коррекции речи.

Современные методы взаимодействия учителя-логопеда и дошкольников становятся выгодным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речевого развития [2, с.5-6]. Эти методы можно отнести к ряду самых эффективных средств коррекционно-развивающей работы по достижению высоких успехов в преодолении речевых нарушений у детей дошкольного возраста, служат для формирования положительного эмоционального фона, способствуют активизации сохранных функций и нарушенных высших психических процессов, а именно: восприятие, память, внимание, мышление, воображение.

Речевые нарушения детей (фонетики, лексики, грамматики) часто сопровождаются неустойчивой психикой, у них наблюдаются: нестабильное психоэмоциональное состояние; малая работоспособность и быстрая утомляемость; отставание в развитии двигательной сферы; недостаточно развита моторика пальцев рук (Р.Е. Левина, Е.Ф. Собонович, Н.А. Жукова, Г.А. Каше, Л.С. Волкова, Б.М. Гриншпун, Л.Ф. Спирина) [3, с.37].

Поэтому, наряду с общепринятыми методами и приемами, вполне эффективно будет использование оригинальных методов (Л.Н. Смирнова, В.М. Акименко, Т.В. Нестерюк, Е.А. Алябьева, Л.В. Гаврючина, О.Е. Громова, О.В. Вершинина) [4, с.19-20]. Разнообразно используя сочетание разных способов и методик обучения, систематически и целенаправленно применяя их на практике, в соответствии с особенностями психо-физического развития и возможностями каждого ребенка, коррекционно-развивающий процесс становится более результативным и эффективным.

Формировании системы специального образования в Донецкой Народной Республики требует от педагогов дошкольного образования поиска и внедрения новых методов, приемов и средств, обладающих повышенной эффективностью в процессе коррекции, обучения и развития дошкольников с нарушениями речи.

Осознавая важность проблемы и низкую эффективность процесса коррекции и развития дошкольников, можно выделить одну из ведущих целей в работе с детьми, а именно – повышение мотивации у дошкольников к логопедическим занятиям посредством инновационных коррекционных технологий. Работа в этом направлении будет способствовать максимально эффективной коррекции речевых нарушений, развитию высших психических функций и формирования личности ребенка в целом. Достижению данной цели будет способствовать решение следующих задач:

1. Моделирование и планирование работы учителя-логопеда на основе изученных новых инновационных методов и приёмов, которые делают занятия интересными, познавательными, развивающими.
2. Создание предметно-развивающей образовательной среды в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями дошкольников.

Также, по мнению Вершининой О.В. и Громовой О.Е. и других, положительные результаты приносит включение различных видов терапий, технологий и инновационных методов воздействия в процессе всей коррекционно-развивающей и образовательной деятельности вместе с детьми [2, с.15].

Это могут быть виды деятельности от самого простого – режимных моментов и самостоятельной игровой деятельности детей, до наиболее сложного с организационной точки зрения – образовательная деятельность (ООД) и дисциплинированного поведения дошкольников (нормы и правилам поведения детей), а также повышение компетентности родителей и педагогов в вопросах речевого развития (консультации, тренинги, мастер классы).

В современной логопедической практике успешно применяются следующие инновационные технологии [2, с.22]:

- арт-терапевтические технологии;
- современные технологии логопедического и пальцевого массажа;
- современные технологии сенсорного воспитания;
- телесно-ориентированные технологии;
- Су-Джок терапия;
- информационные технологии.

Любая инновация, используемая в логопедической практике, относится к так называемым «микроинновациям», так как её применение не меняет базисную организацию логопедической коррекционной работы, а лишь локально модифицирует её методическую составляющую. Поэтому в разнообразных видах деятельности учитель-логопед может использовать целый ряд методов, приемов и способов коррекционно-развивающего воздействия.

Исследования физиологов показывают, что правое полушарие головного мозга – гуманитарное, образное, творческое – отвечает за тело, координацию движений, пространственное зрительное и кинестетическое восприятие. Левое полушарие головного мозга – математическое, знаковое, речевое, логическое, аналитическое – отвечает за восприятие информации на слух, постановку целей и построений программ. Целостность мозга складывается из взаимодействия двух полушарий, тесно связанных между собой [5, с.3-5].

Поэтому при развитии речи, а также мелкой и крупной моторики педагогу целесообразно использовать **Су-Джок** терапию, **кинезиотерапию** и ее виды (логоритмику, психогимнастику).

При развитии высших психических функций (восприятие, память, внимание, мышление, воображение и самое главное речь) – стоит применять такие виды арт-терапии: **музыкотерапия** – «лекарство», которое слушают, **арт-терапия** – как метод рисования, **сказкотерапия** – это метод, ориентированный на применение сказочных форм для речевого развития личности, расширение сознания и прогресс взаимодействия через речь с окружающим миром, **мнемотехника** – в переводе с греч. «искусство запоминания», «технология развития памяти», **куклотерапия** – это частный метод арт-терапии, использующий в качестве основного приёма психокоррекционного воздействия куклу, как связующий объект взаимодействия ребенка и взрослого.

Современные технологии и методики XXI века все больше и больше распространяются и внедряются в систему специального образования детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Примерами таких методик являются:

- **«кроссенс»** - это метод, способствующий на практике для создания условий для самостоятельного творческого поиска. Дошкольники не только находят взаимосвязи между предметами и явлениями, они углубляют свои знания, раскрывают новые грани понимания привычных вещей. Идея создания принадлежит писателю, педагогу и математику Сергею Федину и доктору технических наук, художнику и философу Владимиру Бусленко. Слово «кроссенс» было сложено авторами по аналогии со словом «кроссворд». Когда мы отгадываем кроссворды, то видим пересечение слов, а кроссенс с английского означает «пересечение смыслов». Это ассоциативная головоломка нового

поколения, соединяющая в себе сразу несколько интеллектуальных развлечений: головоломки, загадки и ребуса;

• **интерактивная технология (использование мультимедийной доски)** имеет преимущества для педагога и детей. Она сочетает разные стили обучения: визуальные, слуховые или кинестетические, позволяет сделать обучение более наглядным. Благодаря интерактивной доске, видеть могут видеть видеосюжеты, содержащие лексический или грамматический материал, также имеют возможность взаимодействовать с предметами непосредственно физически, передвигая буквы, картинки, рисовать стрелочки, соединять части предметов друг с другом. Дети увлечены бесчисленными интерактивными возможностями, они испытывают чувство достижения успеха и гордости за себя. Благодаря интерактивной доске повышается мотивация детей к обучению и развитию.

Использование инновационных технологий в логопедии способствует повышению мотивации детей к занятиям, расширению предметного и сюжетного наполнения традиционной самостоятельной игровой деятельности, за счет повышенного эмоционального тонуса и осуществляется более быстрый и эффективный переход изученного материала в долговременную память [2, с.10]. У детей повышается речевая активность, развиваются высшие психические функции, повышается интерес к дидактическим играм лексико-грамматического содержания, отмечается улучшение координации речи с движением, то есть происходит гармоническое развитие общей и мелкой моторики пальцев рук.

В своей коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения использую большое разнообразие методов и технологий арт-терапии (музыкотерапия, пескотерапия, кинезиотерапия и другие), что приносит огромный эффект в формировании и развитии моторики и высших психических функций (ощущение, восприятие, память, внимание, мышление). Еще одним из эффективных технологий в своей работе применяю Су-Джок терапию, кинезиотерапию и ее виды (логоритмику, психогимнастику).

Таким образом, использование инновационных современных технологий в логопедической работе с детьми способствует положительному состоянию обучающихся в процессе занятий, помогает активизировать мыслительные и психические процессы. Дети становятся более открытыми, активными, уверенные в своих силах и возможностях.

Современные источники коррекционно-развивающего воздействия педагога на ребенка становятся перспективным средством в специальном дошкольном образовании детей по вопросам развития речи и исправления имеющихся нарушений. Система логопедической помощи и инновационные методы развития детей способствуют становлению личности ребенка, помогают оптимизировать процесс коррекции речи и формируют высшие психические функции у дошкольников с особыми образовательными потребностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Смирнова Л.Н. "Логопедия. Играем со звуками", М.: "Мозаика-Синтез", 2000.
2. Вершинина О.В. «Инновационные коррекционно-педагогические технологии логопедической работы с детьми дошкольного возраста», Москва, РУДН, 2011.
3. Нестерюк Т.В. «Дыхательная звуковая гимнастика». – М.: Издательство «Книголюб», 2007.
4. Алябьева Е.А. «Психогимнастика в детском саду», Москва, «Сфера», 2003.
5. Громова О.Е. «Инновации в логопедическую практику», Сборник статей. Москва, 2008.

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF SPEECH THERAPY WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Annotation. The article provides information on the use of innovative technologies in the system of assistance to preschool children with speech disorders. The features of some modern technologies, their effectiveness and appropriateness in the work of a speech therapist in correcting speech development disorders and the formation of a child as a whole are revealed.

Key words: speech therapy, preschool children, innovative technologies, the relationship between a speech therapist and children.

Chumakova D.F.

Scientific adviser: Kuzmina V.A., senior lecturer

Donetsk National University

E-mail: chumackova.dashulia@yandex.ru

УДК 331.5-053.6

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Чуракова Н.В.

**Научный руководитель: Уманец С.Ф. к.п.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»**

Аннотация. В статье охарактеризовано понятие «дидактическая игра». Рассматривается роль дидактической игры, способствующей развитию мышления детей младшего дошкольного возраста. Описывается форма наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Ключевые слова: дидактика, игра, дидактическая игра, мышление, наглядно-действенное мышление.

Вступление. Термин «дидактика» происходит от греческого слова «didaktikos» – поучающий. Это раздел педагогики, который изучает проблемы обучения. Впервые термин «дидактика» появился в сочинениях немецкого языковеда и педагога Вольфганга Ратке в 1613 году для обозначения искусства обучения. Однако первую основную работу по теории дидактики представил в 1657 году чешский педагог и писатель Ян Амос Коменский в работе «Великая дидактика» [1].

Выдающиеся педагоги уделяли много времени развитию дидактики. Большой вклад в педагогическую деятельность внесли такие великие ученые и педагоги-практики как Я.А. Коменский, И.Г. Песталотци, И.Ф. Гербарт, Д.Дьюи, М. Монтессори, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, Л.В. Занков и многие другие ученые. Так же они подчеркивали важность обучающих игр, которые позволяют педагогу расширять практический опыт детей, закреплять их знания, умения и навыки в различных сферах деятельности. Обучение было всегда еще от начала существования человека.

Много столетий игры работали как средство изучения, обучения и развития детей. Обычаи применения игр в воспитательно-образовательных целях получили распространение в трудах ряда выдающихся экспертов и практиков воспитания и обучения. Ф. Фребель считал игру началом воспитания и обучения, он создал систему игр, в каких осуществлялось нравственное и физическое воспитание детей. М. Монтессори употребляла дидактические игры, которые содействовали наиболее крепкому и осмысленному усвоению знаний детьми, формированию переноса этих знаний в новые условия, в повседневную деятельность и оказывали положительное

влияние на развитие мышления и восприятия, т.е. познавательной деятельности в целом. К.Д. Ушинский считал игру как самостоятельную, свободную деятельность ребенка, которая вносит особый вклад, в развитии личности ребенка, утверждал, будто обучение в игровой форме может быть интересным и познавательным, но никак не развлекающим.

В последние время вопросами, связанными с теорией и практикой дидактической игры, занимаются многие учёные – практики. Дидактическая игра стала одной из ведущих форм обучения в дошкольных учреждениях, а разработка дидактических игр занимает ведущее место в деятельности педагога, стремящегося достичь высоких результатов в обучении и воспитании детей.

Цель статьи – проанализировать роль дидактической игры как средство развития мышления детей младшего дошкольного возраста.

Основная часть. Дошкольное детство - это период игры. Ребенок проживает играя. Игра - это самостоятельный вид деятельности, в котором дети активно вступают в общение со сверстниками. Играющих детей связывает общая цель, общие переживания, общий интерес, которые содействуют формированию личности ребенка. В педагогическом процессе игра применяется как наиболее эффективное средство для решения многих воспитательно-образовательных проблем. В игре проходит процесс развития, познавательных способностей, личных качеств, пространственно-ориентировочных и временных ориентиров. Игра - это не способ выброса лишней энергии, а становление свободного проявления личности.

Игра - это вид деятельности руководящий развитием, в котором формируются не только личностные качества ребенка, но и его отношение к деятельности, людям.

Дидактическая игра - это один из видов познавательной деятельности, наиболее подходящий для детей дошкольного возраста. Это в то же время и развлечение, и познание окружающего мира, и развитие умственных, а также физических способностей детей. Дидактические игры – это вид игр с правилами, которые специально были созданы для обучения. Хотя игры предназначены для обучения детей, в то же время, в них осуществляется воспитательное и развивающее воздействие игровой деятельности.

Структура дидактической игры построена на связи пяти основных компонентов: дидактической задачи, игровой задачи, игровых действий, правил игры, подведения итогов.

Дидактическая задача ориентируется педагогом и отображает цель обучения, но научно аргументированная и методически рассказанная формулировка дидактической задачи детям, как правило, неинтересна. Поэтому дидактическая задача переводится в игровую задачу – ту задачу, которая ставится перед детьми и побуждает их игровую деятельность. Таким образом, дидактическая задача скрыта от детей. Весь интерес ребенка направлен на осуществление игровых действий, а задача обучения ими не воспринимается. Это делает игру уникальной игровой формой обучения, когда дети сами усваивают комплекс знаний, умений и навыков.

Игровые действия – это отдельные составляющие игровой деятельности. Чем разнообразнее игровые действия, тем увлекательнее для детей становится игра. Например, в процессе игры дети могут сами обыгрывать разные роли, отгадывать загадки поставленные воспитателем и т.д. Игровые действия исполняют замысел игры и ориентируются потребностью решения дидактической задачи.

Правила дидактической игры определены не только необходимостью управлять игровой деятельностью, но и дидактической задачей, а еще едиными задачами развития личности ребенка. Игры с правилами способствуют плавному и безболезненному переходу к учебной деятельности, так как игра является звеном между учебной и самостоятельной игровой деятельностью.

Подведение итогов происходит в конце игры и считается её неотъемлемым компонентом. При подведении итогов обязательно необходимо отметить достижения каждого ребенка, а также успехи отстающих детей.

Все структурные составляющие дидактической игры взаимосвязаны, отсутствие либо непродуктивная реализация каждого из них неизбежно окажет негативное влияние на результат всей технологии [2].

Игра – это достаточно древний и эффективный инструмент воспитания и обучения детей, который в свою очередь имеет массу преимуществ:

- в процессе игры ребенок легко приобретает недоступную для его восприятия информацию об окружающем мире;
- игры выполняют развлекательную роль, улучшают настроение и решают психологические проблемы;
- в процессе совместной игровой деятельности детский коллектив становится более дружным и сплоченным;
- дети обращают внимание на воспитателя и на то как он играет с ними, и между ними возникают доверительные отношения.

Еще одно из достоинств дидактических игр - они отчетливо демонстрируют индивидуальные способности каждого ребенка, который принимает участие в игре. Проявляются как положительные, так и отрицательные черты характера. Решающее влияние на характер ребенка оказывает его воспитание. Становится понятно, в ком из детей превосходят лидерские качества, настойчивость, целеустремленность, эгоизм, упрямство, пассивность, неорганизованность, лень. Особенно ярко индивидуальные особенности выделяются у инициативных детей [3]. Воспитатель обязан поставить детям такие условия, которые будут требовать от них умения играть вместе, регулировать свое поведение, а также быть уступчивыми, справедливыми, честными по отношению к своим товарищам.

Мышление - это вид познавательной деятельности ребенка, процесс поиска нового. Мышление у детей младшего дошкольного возраста развивается - от восприятия к наглядно-действенному мышлению, а затем к наглядно-образному и логическому мышлению.

Первые мыслительные процессы возникают у ребенка в результате познания свойств и взаимоотношений находящихся вокруг его предметов в процессе их восприятия и в ходе практики собственных действий с предметами, в результате знакомства с рядом явлений, происходящих в окружающей действительности. Вследствие этого, развитие восприятия и мышления очень близки между собой, и первые проблески детского мышления носят практический характер, т.е. они неотделимы от предметной деятельности ребенка. Эта форма мышления называется «наглядно-действенной» и считается наиболее ранней.

Первые признаки наглядно-действенного мышления можно видеть уже в конце первого - начале второго года жизни. С овладением ходьбой встречи ребенка с новыми предметами значительно растут. Передвигаясь по комнате, прикасаясь к предметам, перемещая их, разбрасывая и управляя ими, ребенок постоянно сталкивается с какими-либо преградами, но он находится в постоянном поиске выхода из сложившейся ситуации, широко используя в таких случаях пробы, попытки приобретая свой собственный жизненный опыт. В действиях с предметами ребенок отходит от управления и переходит к предметно-игровым действиям, соответствующим свойствам предметов, с которыми действуют. Производя разные действия с предметами (ощупывания, рассматривания, подбрасывания, кидания и даже пробуя его вкусовые качества), он фактически исследует как внешние, так и скрытые свойства предметов, опознает некоторые связи, существующие между предметами. Так, при ударе одного предмета о другой предмет возникает шум, один предмет можно вставить в другой, два

предмета, столкнувшись, могут отодвинуться в разные стороны или просто поломаться. В итоге предмет делается как бы посредником воздействия ребенка на другой предмет, т.е. результативные действия могут осуществляться не только воздействием непосредственно рукой на предмет, но и с помощью иного предмета - опосредованно. За предметом в результате увеличения некоторого опыта его использования закрепляется роль средства, с помощью которого можно получать желаемый результат. Формируется качественно новая форма деятельности - орудийная, когда ребенок для достижения цели использует вспомогательные средства. Умение выполнять орудийные действия развивает произвольность [4].

Со вспомогательными предметами дети сталкиваются прежде всего каждый день в быту. Ребенка мама кормит, а потом он самостоятельно начинает кушать с помощью ложки, пьет из чашки и т.д. У него начинают применяться вспомогательные средства, когда нужно что-то достать, положить, переставить и т.п. Опыт ребенка, приобретенный им при решении практических задач, закрепляется в способах действия. Потихоньку ребенок обобщает собственный опыт и начинает им пользоваться в разных сложившихся жизненных ситуациях. Обобщение опыта деятельности с предметами подготавливает обобщение опыта в слове, т.е. подготавливает формирование у ребенка наглядно-действенного мышления.

Наглядно-действенное мышление включает в себя все основные компоненты мыслительной деятельности: определение цели, анализ условий, выбор средств достижения. При решении фактической проблемной задачи проявляются ориентировочные действия не только на внешние свойства и качества предметов, но и на внутренние взаимосвязи предметов в конкретной ситуации. В дошкольном возрасте ребенок уже свободно осваивается в условиях возникающих перед ним практических задач, может своими силами найти выход из сложившейся проблемной ситуации. Под проблемной ситуацией понимают такую ситуацию, в которой нельзя действовать привычными способами, а нужно применять свой накопленный жизненный опыт, находить новые пути его решения.

В основу формирования наглядно-действенного мышления дошкольников положено формирование самостоятельной ориентировочно-исследовательской деятельности при решении проблемно-практических задач, а также формирование основных функций речи. Это позволяет закрепить слабую взаимозависимость между основными компонентами познания: действием, образом и словом.

В процессе действия с предметами у дошкольника возникает основание для личных выражений: умозаключений, рассуждений. На данной основе складываются образы-представления, которые становятся более гибкими, динамичными. При осуществлении действий с предметами и смене реальной ситуации у ребенка формируется фундаментальная основа для развития образов-представлений. Следовательно, наглядно-практическая ситуация считается своеобразным этапом установления у дошкольника прочной связи между действием и словом. На основании данной связи могут формироваться полноценные образы-представления [5].

Следовательно, дидактическая игра – это понятный, доступный, необходимый, практичный метод в развитии наглядно - образного мышления у детей. Она не требует особого дополнительного материала, определенных условий, а требует лишь знания воспитателя самой игры. При этом следует учитывать, что предлагаемые игры будут способствовать развитию наглядно-образного мышления только в том случае, если они будут проводиться в определенной системе с использованием необходимой методики. Игра - это серьезная умственная деятельность, в которой развиваются все виды способностей ребенка, в ней возрастает круг представлений об окружающем мире, пополняется словарный запас, формируется грамматический строй речи. Дидактическая

игра позволяет развивать наиболее разнообразные способности ребенка, его мышление, речь, внимание, восприятие.

Дидактическая игра - достаточно легкий, важный, практичный метод в развитии наглядно-образного мышления у детей.

Выводы. Можно сказать, что игра считается той действительностью, в которой живет ребенок, и той первейшей формой его основной практики, на почве которой происходит его развитие.

В игре формируются все личностные качества ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к наиболее высокой стадии развития. Этим объясняются огромные воспитательные возможности игры.

Дидактические игры подготавливают формирование познавательных операций, необходимых в дальнейшем учебной деятельностью ребенка; они, однако, никак не в состоянии перейти естественно в эту деятельность.

Таким образом, дидактическая практика педагога состоит в исследовании и разработке целей, содержания, методов, средств и форм обучения.

С развитием ведущей деятельности в психике ребенка происходят основные изменения, развиваются психические процессы, содействующие переходу ребенка на высший этап развития.

Игровые действия всегда содержат в себе обучающую задачу, т.е. то, что считается для каждого ребенка важным условием собственного успеха в игре и его эмоциональной взаимосвязи с остальными сверстниками. Решение обучающей задачи требует от ребенка функциональных умственных и волевых стремлений, однако оно, и дает наибольшее удовлетворение. Содержание обучающей задачи может быть самым разносторонним: не убежать раньше времени, успеть найти нужную картинку за определенное время, запомнить несколько предметов, и в конце концов, довести начатое дело до конца.

Игровой материал подталкивает ребенка к игре, имеет большое значение для воспитания, обучения, развития ребенка и, конечно же, для воплощения игрового замысла.

И, наконец, важной особенностью игры считаются игровые правила. Правила игры подводят до осмысления детей ее замысел, игровые действия и обучающую задачу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ян Амос Коменский Великая дидактика / Ян Амос Коменский – М.: Книга по Требованию, 2012. – 321 с.
2. Гриценко, Н. М. Роль игры в развитии наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста / Н. М. Гриценко. — Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2020. — № 3 (30). — 9-11 с.
3. Лагоша, Г. Е. Игра как основной вид деятельности детей младшего дошкольного возраста / Г. Е. Лагоша, Г. В. Хощенко. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 27 (161). — 139-142 с.
4. Давыдова Е.Н., Кобозева И.С. Дидактическая игра: сущность и содержание // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 3-1. – 69-72 с.
5. Пименова Ю. Н. Развитие мышления дошкольников посредством дидактических игр / Ю. Н. Пименова, С. В. Пименова, Е. В. Илюшина // Вестн. науч. конференций. - 2015. - № 1-3. - 104-106 с.

DIDACTIC PLAY AS A MEANS OF THINKING DEVELOPMENT IN YOUNG PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article describes the concept of "didactic game". The role of didactic games contributing to the development of thinking in children of primary preschool age is considered. The form of visual-active thinking of young children is described.

Key words: didactics, play, didactic play, thinking, visual-effective thinking.

Churakova N.V.

Scientific adviser: Umanets S. F. Ph. D., associate professor

Donetsk national University

Institute of pedagogy

E-mail: mymei@bk.ru

УДК 37.031.2

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шовикова А.П.

***Научный руководитель: Приходченко Е.И. д. пед. наук, проф.,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»***

Аннотация. В данной работе рассматривается младший школьный возраст, который является одним из самых ответственных этапов развития ребенка. В этот период под влиянием целенаправленного педагогического воздействия формируются важные психические новообразования, происходит становление учебной деятельности, в частности, ее мотивации и базовых учебных умений, которые во многом определяют эффективность всего дальнейшего обучения школьника. Именно поэтому состояние учебной деятельности, ее формирование у младшего школьника является предметом пристального внимания в профессиональной деятельности педагога. Актуальность проблемы развития познавательного интереса на социально-педагогическом уровне определяется поиском новых педагогических средств в организации образовательного процесса. Выделение проблемы развития познавательного интереса в качестве ключевой в саморазвитии личности школьника обусловлено рядом причин, прежде всего, запросом общества.

Ключевые слова: учебная деятельность, учебная мотивация, педагогические условия, младшие школьники.

Актуальность. Эффективность усвоения школьниками знаний, умений и навыков в большой степени зависит от мотивации обучения. Зная учебные мотивы учащихся класса, педагог может наметить, над устранением каких именно недостатков необходимо упорно работать в ближайшее время. Формируя положительную мотивацию, преподаватель учит школьников понимать субъективную значимость обучения.

Мотивация в педагогике всегда была и есть одним из важнейших компонентов обучения, фундаментом для осуществления всестороннего развития личности. Из отечественных дидактов, занимавшихся этой проблемой, следует отметить прежде всего К. Д. Ушинского. Психологические исследования использования различных средств мотивации проводились многими учеными, в частности Л.И Божович., А.К. Марковой, А. Маслоу, М.К. Матюхиной, Ю.М. Орловым, Н.В. Твороговой, В.И. Шкуркиной и др.

Особо хочется отметить, что мотивационный компонент является одним из важнейших элементов любого учебного процесса в различных учебных дисциплинах. Это четко иллюстрируют данные об усвоении учебной информации детьми 6-10 лет.

По мнению Е.П. Ильина, беспрекословное выполнение требований учителя является главной особенностью мотивации большинства младших школьников. У детей младшего школьного возраста социальная мотивация учения так велика, что они не всегда пытаются понять смысл того, что нужно делать. Если учитель сказал, значит нужно делать. Все, что задал учитель, ученики выполняют с большой ответственностью, так как задания кажутся им очень важными. Через авторитет учителя можно заложить хороший фундамент базовых знаний и мотивации учебной деятельности [1].

Оценки играют огромную роль в системе мотивов. Как хорошие оценки мотивируют учащихся на познание большего и повышение самооценки, так и плохие отметки могут отбить все желание учиться и развить комплекс и неуверенность в себе [2].

Цель: на основе анализа научной литературы раскрыть педагогические условия формирования положительной мотивации к обучению у младших школьников.

Основная часть. В психолого-педагогической литературе существует множество точек зрения на проблему мотивации учения, которая остается актуальной, и по сей день, т.к. является одним из главных условий осуществления деятельности, достижения определенных целей в любой области. Мотивация — это внутренняя психологическая характеристика личности, которая находит выражение во внешних проявлениях, в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности [3]. Структурными элементами мотивации, общепринятыми в психологии, по своим проявлениям и функциям являются: потребности, мотивы, цели, переживания.

Особую важность имеет вопрос о мотивации именно на начальной ступени обучения, так как основы для того, чтобы дети умели и имели желание учиться, закладываются в младшем школьном возрасте. Именно мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования [4].

В младшем школьном возрасте наступает устремленная учебная подготовка и развитие навыков выполнения развития любых заданий, главной деятельностью ученика является учебная активность, которая представляет главную значимость в создании и формировании абсолютно всех его психических качеств и свойств. В начальных классах закладывается ядро, которое будет формироваться и укрепляться с каждым годом. Следовательно, обучать и развивать ученика начальных классов — весьма серьезное дело. Образование ребенка, развитие его личности в огромной степени зависит от профессионализма педагога, эрудиции, душевности, любви к учащимся и старания понять всех ребят. Особую роль в жизни каждого человека занимает учитель начальной школы.

Основной мотивацией многих учеников начальной школы является безоговорочное выполнение требований педагога. Общественное мотивирование учебной работы так интенсивно, что учащиеся даже не пытаются понять, для чего необходимо делать то, что им говорит педагог (если сказал нужно, значит нужно). Даже ту, работу, которая кажется им скучной и бесполезной, ученики исполняют скрупулезно в силу того, что приобретенные задания кажутся им чрезвычайно важными. Данное качество безусловно, обладает позитивной стороной, потому что преподавателю было бы сложно постоянно объяснять учащимся, что необходимо выполнять какое-либо задание, которое способствует их образованию. Изначально ученики любят и уважают учителя за то, что он учит, дает знания. Ученики любят больше преподавателя, который дает им знания, чем, например учителя физкультуры и пения, так как эти уроки очень напоминают им занятия дошкольного учреждения. Требования учителя для младших школьников – закон.

Во время младшего школьного возраста возникают новые мотивы, т.е. потребности, увлечения, желания, совершаются перестановки в иерархической мотивационной системе ученика. Прежние заинтересованность и мотивы теряют собственную побудительную силу. Вместо них возникают новые, к примеру, игра, которая занимала важное место, становится менее значимой, ну, а то, что касается учебной деятельности, становится важным и значимым. В то же время у младших школьников все также наблюдается доминирование мотивов над мотивационными установками, так как в основном ими устанавливаются планы на недалекое будущее, которое объединенное тем, что происходит в данный момент.

Внутренняя мотивация учения у младших школьников неустойчива, интерес проявляется преимущественно к результату. Волевые усилия по преодолению интеллектуальных трудностей, настойчивость в достижении учебной цели младшие школьники проявляют в зависимости от ситуации: интересное задание, соревновательность, поддержка взрослых, товарища и тому подобное [5; 6; 7].

"Обучение по-разному влияет на умственное развитие в зависимости от того, насколько успешно оно воспитывает у учащихся полноценные мотивы учения. Исследовательские данные свидетельствуют, что структура учебной деятельности, адекватная целям обучения, является фактором формирования у учащихся не только систем операций и знаний, но и учебных, познавательных интересов, желания учиться, любопытства, любви к книге, стремление к самообразованию" [8].

Мотивы учения у каждого ребенка - глубоко личностные, индивидуальные. Внешнее поведение учащегося, его отношение к школе, товарищам, оценки многих событий — это все „сливки" от многих корешков, питающих желание ребенка учиться, преодолевать трудности.

Питательные силы для всего дерева учения идут прежде всего от чувств маленького школьника, от того, как его встречает школа и первый учитель [9]. Если надежды ребенка на радость школьной жизни сбываются, укрепляется любознательность, возникает интерес, который и является сильным мотивом учения. Когда же мотив, ради которого ученик учится, меняется, это принципиально сказывается и на всей его учебной деятельности. У детей, которые поступают в школу, различия в подготовке поразительны: один начал читать еще в 5 лет, для другого - книжка лишь игрушка; один с нетерпением ждет первого сентября, а второй ведет себя как испуганный птенец, попавший в клетку. Как же ориентироваться в этом разнообразии? Вдумчивый учитель пользуется своими безотказными инструментами - умением наблюдать, создавать ситуации, требующие саморегуляции поведения ребенка, побуждает к высказываниям, выявлению своих чувств [10]. Опыт, помноженный на чуткое отношение к ребенку, делает многих учителей хорошими диагностами, помогает разобраться в мотивах, которые характеризуют действия тех или иных детей, видеть „зону ближайшего развития", то есть „проецировать" личность.

Психологические исследования Громовой М.Т., позволяют выявить как благоприятные, так и неблагоприятные предпосылки формирования у младших школьников положительных мотивов учения. Среди благоприятных назовем то, что в большинстве детей 6-9 лет преобладают:

- ❖ позитивное отношение к школе;
- ❖ полное доверие к учителю, даже абсолютизация его как человека, все знающего и имеющего большую власть;
- ❖ готовность воспринимать и подражать;
- ❖ острая потребность в новых впечатлениях;
- ❖ природная любознательность.

В то же время известно, что интерес к обучению у детей этого возраста крайне неустойчив, большинство из них не проявляют волевых усилий к преодолению учебных трудностей. Многие первоклассники длительное время интересуются внешней стороной школьной жизни. Их волнует лишь новизна статуса школьника. Многие дети с готовностью участвуют в подражательных действиях. Однако, когда надо что-то делать самостоятельно, ждут подсказки учителя, нервничают, то есть они охотно работают на уроке лишь тогда, когда уверены в успехе. Следовательно, мотивационная сфера глубоко индивидуальна. Поэтому в ее формировании надо ориентироваться не на младшего школьника вообще, а на конкретные типы отношения детей к учебе, которые определились именно в этом классе. Отсюда вывод: в учебном процессе следует

использовать широкий диапазон стимулов, чтобы влиять на мотивацию каждого ученика [11].

В каждом классе есть по меньшей мере пять групп детей с разным отношением к учебной деятельности. Как правило, почти половина учеников-хорошие исполнители. Они с готовностью воспринимают то, что говорит и показывает учитель, их постоянная учебная установка - внимательно слушать и выполнять все указания независимо от содержания деятельности. Эти дети на уроке добросовестные и старательные, но в основном безынициативные. Ведущий мотив их учебной деятельности - опосредованный интерес: стремление порадовать родителей, завоевать авторитет в классе, заслужить похвалу учителя. Следовательно, усвоение знаний - здесь лишь средство достижения другой цели, которая выходит, собственно, за рамки учебной деятельности.

С первых дней обучения выделяются дети с интеллектуальной инициативой - с ярко выраженным желанием выявить свое отношение ко всему происходящему на уроке, поломать голову над сложной задачей. Они избегают подсказок, стремятся работать самостоятельно, все им надо потрогать, проверить, исследовать. Эти дети особенно оживляются, когда учитель спрашивает о чем-то необычном; решение, как правило, приходит им в голову сразу, и они еле сдерживаются, чтобы его не выкрикнуть. В основном в классе бывает 4-5 таких учеников [12].

Среди сильных учеников есть дети, которые иначе проявляют свое отношение к напряженной учебной деятельности. Внешне они не очень активны, и ум у них не такой быстрый, но они почти все время находятся в состоянии умственного напряжения: неожиданно для всех оригинально решают задачи, придумывают интересные загадки, умеют найти аналогию к выученному в жизни. Хотя по внешнему отношению к учебной деятельности они заметно отличаются от предыдущего типа, но по мотивации их можно объединять в одну группу. Ведь главное, что присуще тем и другим, - интерес к новому, потребность разобраться в нем, усвоить. Замечено, что такие дети не боятся ошибиться; процесс работы их интересует больше, чем оценки. У хорошего исполнителя и у интеллектуального лидера могут быть одинаковые оценки за обучение. Однако это вовсе не означает, что влияние учения на развитие личности каждого из них тоже одинаково.

Среди младших школьников есть небольшая группа детей (примерно 4-5 в классе), которые почти никогда не могут самостоятельно выполнить учебное задание. Это по-разному проявляется на уроке. Один охотно слушает, жестами, мимикой показывает, как „напряженно” думает, поднимает каждый раз руку.

Почти в каждом классе есть дети, которые огорчаются, съеживаются, когда понимают, что им работа не под силу, хотят сделаться незаметными. Для них главное, чтобы учитель их не спрашивал, чтобы урок закончился как можно быстрее. Среди них есть и шалуны, которые уже не боятся показывать равнодушие к добросовестной работе, поиск новых знаний их откровенно не интересует, а плохие оценки надолго не огорчают.

Для формирования полноценной мотивации учения младших школьников особенно важно обеспечить такие условия [9]:

- ❖ обогащать содержание личностно ориентированным интересным материалом;
- ❖ утверждать подлинно гуманное отношение ко всем ученикам, видеть в ребенке личность;
- ❖ удовлетворять потребности в общении с учителем и одноклассниками во время обучения;
- ❖ обогащать мышление интеллектуальными чувствами;
- ❖ развивать любознательность и познавательный интерес;
- ❖ формировать адекватную самооценку своих возможностей;
- ❖ утверждать стремление к саморазвитию, самосовершенствованию;

- ❖ использовать различные способы педагогической поддержки, прогнозировать ситуации, когда она особенно нужна детям;
- ❖ воспитывать ответственное отношение к учебному труду, укреплять чувство обязанности.

Реализация каждого из этих условий требует длительной, согласованной работы учителя, воспитателя и родителей. Прежде всего, следует отказаться от соблазна все объяснять внешним влиянием, надеяться на быстрые изменения в мотивации учения. Организация обучения, то есть внешние условия, косвенно влияющие на мотивацию учения, которая является глубоко индивидуальной и не может быть немедленным следствием изолированного использования даже очень эффективного средства (скажем, дидактической игры, без бального оценивания). Надо преодолевать шаблон в педагогическом мышлении - сводить сложное к простому. Относительно формирования мотивации учения такое упрощение приводит к поспешным выводам: например, не выучил ученик стиха - ленивый; никак не помнит правило - не хочет учиться; не выполняет быстро указаний учителя - просто упрямый ребенок. Желание учителя "разложить по полочкам" учеников на хороших и плохих ограничивает его поиски самых точных и гуманных средств воздействия на ребенка. Особенно способствует целенаправленному формированию любознательности, активности ребенка постановка познавательных вопросов. "Добивайтесь того, чтобы ученики ваши увидели, почувствовали непонятное - чтобы перед ними встал вопрос, - писал В. А. Сухомлинский. - Если вам удалось этого достичь, имеете половину успеха. Ведь вопросы возбуждают желание знать" [13].

В учебной деятельности для самостоятельного достижения результата требуется особая сосредоточенность умственных и волевых усилий. Это происходит, когда деятельность ученика целенаправлена, когда, он осознает и принимает цель, а не идет в «фарватере цели, которую намечает учитель» [9].

Среди познавательных мотивов управляемым и самым значительным является познавательный интерес, который возникает и укрепляется лишь в ситуации поиска новых знаний, интеллектуального напряжения, самостоятельной деятельности. Поэтому, если перед учениками ставятся лишь готовые цели, а знания лишь сообщаются и закрепляются, активность сворачивается, интерес угасает. Для поддержания познавательных интересов чрезвычайно важно стимулировать эмоции, интеллектуальные чувства, их мощным источником является эмоциональность учебного содержания.

Вывод. Педагогическое воспитание и поддержка детей в образовательном процессе заключается в создании условий по дозировке помех и регулировке познавательных усилий и возможностей детей в преодолении учебных трудностей. Чтобы использовать педагогическую поддержку как условие свободного развития детей, стоит сохранять, даже усиливать трудности, сопровождая их эмоциональным и умственным напряжением, доверительной атмосферой взаимоотношений детей и педагога в учебном процессе. Педагогическая поддержка в индивидуальной форме повышает уверенность детей в своих силах и возможностях, в групповой форме вызывает эффект текущего энтузиазма, а в форме взаимопомощи детей развивает у них учебные умения. Эффективность влияния педагогической поддержки на свободное развитие и поведение учащихся целесообразно определить по следующим критериям: появление природных возможностей, логичность и оперативность умственных усилий, эмоциональная насыщенность, понимание использования вариативных подходов, стремление к саморазвитию. Основными факторами стимулирования и поддержания свободного познания младших школьников являются: открытое поведение и доброжелательность педагога, поощрение инициативы и свободных мнений и идей

детей, поисковые методы обучения, соревновательные формы работы, взаимоподдержка, уважение друг к другу, акцентирование внимания на приемах комментирования, результативность. При использовании различных форм педагогической поддержки целесообразно начинать с парной работы и переходить к обще групповым соревновательным формам взаимодействия детей в учебном процессе. Внедрение в работу школы различных форм педагогической поддержки познавательных усилий детей является одним из перспективных направлений совершенствования всего образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотив: теория и методы изучения. – К.: Форум, 2002. – 489 с.
2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – С.56-61.
3. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учебник для студентов. - М.: Владос, 2004. - 463 с.
4. Анкудинова Т.Д. Формирование у первоклассников умений самостоятельной работы при выполнении домашней работы в группе продленного дня. Автореф. канддисс. – М., 1972. – 32 с
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб: Питер, 2008 - 468с
6. Божович Л. И. Морозова Н. Г, Славина Л. С. / М.: АПНРСФСР, вып. 36. - 1951. - С. 29-104.
7. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. - М.: Педагогика, 2008. - 144 с.
8. Общая психология: Учебник. / Под общ. Ред. А.В.Карпова. – М.: Гардарики, 2002. - 232 с
9. Как развить мотивацию в начальной школе [Текст] // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2017. — С. 101-104
10. Российский общественно - педагогический журнал: Народное образование: Методика диагностической направленности учебной мотивации. / Под редакцией Т.Д. Дубовицкой - М, 2003
11. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности- М, 2003
12. Давыдов В. В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников. // Хрестоматия по возрастной психологии/Составитель Л.М.Семенюк. – М; Воронеж, 1998. – С.87-88.
13. Сухомлинский, В.А. О воспитании [Текст]/В.А. Сухомлинский. - М.: Просвещение,1985. - С.234.

FORMING A POSITIVE ATTITUDE TO LEARNING ACTIVITIES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Summary. The paper examines the primary school age, which is one of the most crucial stages in the development of a child. During this period the purposeful pedagogical influence develops important new mental formations, forms the learning activity, in particular, motivation and basic educational skills, which largely determine the effectiveness of all further education of a schoolchild. That is why the state of educational activity, its formation in a younger schoolchild is the subject of close attention in the teacher's professional activity. The relevance of the problem of developing the cognitive interest at the socio-pedagogical level is determined by the search for new pedagogical tools in organizing the educational process. Identifying the problem of the cognitive interest development as a key one in the self-development of the schoolchild's personality responds to a number of reasons, and above all, the request of society.

Keywords: learning activity, learning motivation, pedagogical conditions, younger schoolchildren.

Shovikova A.P.

Scientific adviser: Prihodchenko E.I., Doctor of pedagogical sciences, prof.,
honored teachers of Ukraine, acad. International Academy of Sciences of Pedagogical Education,
Donetsk National University,
Pedagogical Institute
E-mail: shovichka1984@mail.ru

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**Вестник студенческого научного общества
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
2021. – Вып. 13**

**Том 2
Социально-гуманитарные науки
Часть 2**

Оригинал-макет подготовлен *А.А. Торба*

Подписано в печать 29.03.2021 г.
Формат 60×84/8. Бумага офисная.
Печать – цифровая. Усл.-печ. л. 25,07

Издательство ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.
Свидетельство о внесении субъекта
издательской деятельности в Государственный реестр
серия ДК № 1854 от 24.06.2004 г.