СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО ДонНУ

ISSN 2522-4824

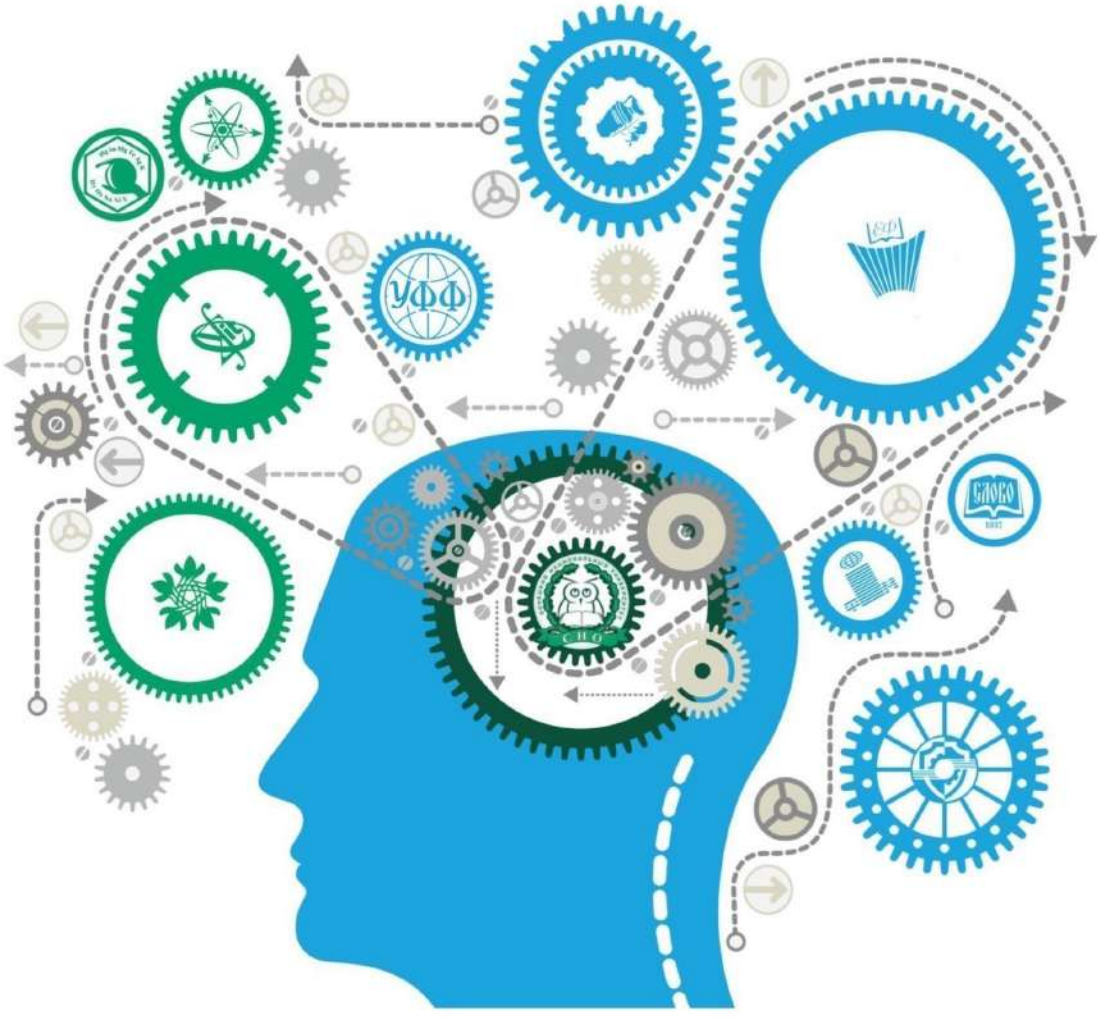
ВЕСТНИК СНО

ВЫПУСК 12

ТОМ 2:

Социально-гуманитарные науки

Часть 2



Донецк -2020

ISSN 2522-4824

ГОУ ВПО «ДОНЕЦКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО

ВЕСТНИК

СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА
ГОУ ВПО «ДОНЕЦКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЫПУСК 12

ТОМ 2

Социально-гуманитарные науки

Часть 2

Донецк – 2020

ББК У.я52
УДК 378:33(05)

Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – Донецк: ДонНУ, 2020. – Вып. 12, том 1: *Естественные науки*. – 203 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
Гапотченко Н.Е., канд. филол. наук, доцент
Панчехина М.Н., канд. филол. наук, доцент
Разумный В.Н., канд. ист. наук, доцент
Сафонов А.И., канд. биол. наук, доцент
Тимошенко Н.А., канд. юрид. наук, доцент
Воробьева Ю.С., ассистент
Химченко А.Н., канд. экон. наук, доцент
Щепин Н.Н., канд. физ.-мат. наук, доцент
Щепина Н.Д., канд. хим. наук, доцент

В двенадцатом 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 в 2-х частях). 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 договара № 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 06.03. 2020 г.

© ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет, 2020

Содержание

Русская филология. Психология

Ачкасов М.В. РЕЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗА В ПОЭЗИИ В.С. ВЫСОЦКОГО 6

Брацун Д.А. СТРУКТУРНЫЙ И ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ АББРЕВИАТУРНЫХ СЛОВ НА ПРИМЕРЕ АББРЕВИАТУРНО-ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ДОРОГА» 11

Димитренко М.А. ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТА МЕЖДУ ОНЕГИНЫМ И ЛЕНСКИМ В РОМАНЕ В СТИХАХ А.С. ПУШКИНА 19

Дьякова Я.А. САМООЦЕНКА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 23

Захарова М. А. ТИПОЛОГИЯ ОТАНТРОПОНИМНЫХ ОДНОКОМПОНЕНТНЫХ ФИЛЬМОНИМОВ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА 27

Каббдина А.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УВАЖЕНИЯ К РОДИТЕЛЯМ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ 32

Кочина Н. С. СТИХОТВОРЕНИЕ П. Б. ШЕЛЛИ «ИЗМЕНЧИВОСТЬ» (“MUTABILITY / WE ARE AS CLOUDS THAT VEIL THE MIDNIGHT MOON…”) В РУССКИХ И УКРАИНСКИХ ПЕРЕВОДАХ 36

Крылова А.А. ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РАЗНЫХ ЖАНРОВ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ 43

Курганова Ю.В. ПРОБЛЕМА САМООТНОШЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 46

Лебеденко В. А. КЛАССИЧЕСКОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ 50

Мартыненко Е. А. КОНЦЕПЦИЯ ТВОРЧЕСТВА В ЛИРИКЕ АЛЕКСАНДРА КУШНЕРА 55

Марущенко А.А. РАДИОВЕЩАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ 59

Менякина А. А. МОДЕЛИ ПИЩЕВОЙ МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале книги А. Проханова «Слово к народу») 64

Ничипорук А.В. ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ИСПОЛЬЗУЮЩИХ НЕНОРМАТИВНУЮ ЛЕКСИКУ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ) 69

Овчаренко А.И. ВАРИАНТЫ И ОСОБЕННОСТИ СЮЖЕТА СТАНОВЛЕНИЯ В ХРОНОФАНТАСТИКЕ 74

Пакрина Л.И. ПРОЯВЛЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ 80

Петрова М.Ю. ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 83

Сидорук А.М. ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ БАСЕН А. СУМАРОКОВА 88

Симонова А.В. СМИ КАК УЧАСТНИКИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ (на примере газового спора России и Украины за период 2019 года) 93

Сотникова И.В. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ТЕМПЕРАМЕНТА 97

Таранова М.В. ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ 101

Черкун О.Г. ФЕНОМЕН ОТЧУЖДЕНИЯ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ КАК ФАКТОР ВЫБОРА ПАРТНЕРА ДЛЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ 106

Зарубежная филология

Абрамова А.Г. ЭТАПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 111

Алексеева Е. П. МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ В СФЕРЕ ГЛАГОЛОВ ПОНИМАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 114

Бандылюк В. А. СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, НОМИНИРУЮЩИХ ЧЕРТЫ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ 119

Белопольский А. А. АНАЛИЗ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ МЕДИЦИНСКОГО ТЕКСТА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ 125

Борюшова И. Ю. СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ КАЛАМБУРОВ В ЗАГОЛОВКАХ ГАЗЕТНЫХ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 131

Донцова А. Д. НЕМЕЦКАЯ ЧАСТИЦА JA: СЕМАНТИКА, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ПЕРЕВОД 135

Дьяченко Е.Е. СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ 140

Касинцова Е. К. ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ С ПОЛУВСПОМОГАТЕЛЬНЫМИ ГЛАГОЛАМИ В РАЗЛИЧНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЖАНРАХ И ИХ СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ) 144

Кузнецова В.Э. ПЛЕОНАЗМЫ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ 148

Кулешова К. Д. ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ 152

Лужинская Е. В. СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ П. ЗЮСКИНДА «ПАРФЮМЕР») 157

Мельник К.Ю. ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ С СЕМАНТИКОЙ “УМ” И “ГЛУПОСТЬ” В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 162

Михалева М. А. КОНЦЕПТУАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМНОСТЬ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ 165

Наймушин С.С. СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ОХОТНИЧЬЕЙ ЛЕКСИКИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ) 171

Павленко Н.С. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ С ПОСТПОЗИТИВОМ UP В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 174

Попович Е.Р. ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАЗЕО-ТЕМАТИЧЕСКИХ ГРУПП ИДИОМ С ТОПОНИМИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 179

Растарасова Е.К. РЕФЛЕКСИВНЫЕ КОНВЕРСИВЫ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 185

Рябец А. В. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ / НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В НЕМЕЦКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 190

Савченко В.И. НЕГАТИВНО - ОЦЕНОЧНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА 194

Сахно Ю.А. СТРУКТУРНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТАКТИЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 199

Педагогические науки

Белевитнева А. Г. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ 205

Бондаренко Ю.Ю. ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ: ВОСХОЖДЕНИЕ К СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ 209

Бородченко М.П. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 214

Волкова Л.В. ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ 219

Гончарова М.С. К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ 223

Гончарова Т.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДНОМ ГОРОДЕ В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 228

Денисенко С.В. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА 233

Дрижерук Ю.С. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ТРУДОВОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 238

Журенко Л.Ю. МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ 242

Коротких Е. Д. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ В КЛАССЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ФОРТЕПИАНО В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 247

Кузнец Д.В. АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 253

Лагода А. А. ПРОБЛЕМА ПРЕОДОЛЕНИЯ СЦЕНИЧЕСКОГО ВОЛНЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ 258

Маценко О.Н. РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОГО РЕЖИМА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 263

Моисеенко Е.С. ФОРМИРОВАНИЕ АНСАМБЛЕВЫХ НАВЫКОВ В КЛАССЕ ФЛЕЙТЫ ШКОЛЫ ИСКУССТВ 267

Новик Е.В. ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 273

Плахотная Ю. В. РОЛЬ ЛОГОРИТМИКИ НА ЗАНЯТИЯХ МЛАДШЕГО ХОРА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 276

Романенко А. А. НАСЛЕДСТВЕННЫЕ И ПРИОБРЕТЕННЫЕ ПРОГРАММЫ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА 280

Рыбинская Ю.В. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 284

Стариченко В.В. ВОСПИТАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 289

Филатова Э.Н. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА: ОТ ДЕЙСТВИЯ С ПРЕДМЕТОМ ДО МЫСЛЕДЕЙСТВИЯ 293

Русская филология. Психология

УДК 82.09

РЕЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗА В ПОЭЗИИ В.С. ВЫСОЦКОГО

Ачкасов М.В.
Научный руководитель: О.Р. Миннуллин, канд. фил. наук
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема создания художественного образа при помощи лексико-фразеологических единиц, как маркеров социально-культурного слоя героев «ролевой лирики» в творчестве В.С. Высоцкого. Также на примерах показана речевая характеристика, как средство создания образов «ролевой лирики» автора.
Ключевые слова: лексико-фразеологических единица, субъектность, маркированность, жаргонизмы, имплицитно, эксплицитно.

Одной из особенности художественного творчества Владимира Высоцкого, является стилизация своих текстов под простонародные язык, и наделения его некой поэтической весомостью. Подобные прием позволяет автору несколько сближать различные культурные пласты общества, вести некий диалог различных уровней культуры страны.

Если брать за основу субъектность высказывания автора, то многие сойдутся во мнении, что доля «ролевого героя» в творческом наследии Владимира Семеновича, куда значительнее, нежели доля приходящаяся на лирического субъекта повествования. Однако некоторые исследователи полагают, что «у Высоцкого дистанция между персонажем и автором гораздо короче» [1. Стр. 143-148.] нежели у других поэтов. Разнообразие героев лирики поэта, можно сравнить с «энциклопедией» образов той исторической эпохи.

На зоре своего лирического творчества Высоцкий работает в стиле «городского» романса, или так называемого «блатного», «уличного» стиля. Герои этих песен принадлежат к низкому социальному слою городов, зачастую просто уголовникам или уличной, городской шпане. Но у этого «темного» люда, так же есть свой взгляд на мир, свои проблемы, и свои вопросы, которые несомненно должны быть заданы. Лексика ролевых героев этого периода, сильно отличается от общих норм литературной речи, изобилует жаргонизмами, а то и просто ненормативными словами. Такой прием стал отличным открытием для автора и в дальнейшем творчестве получил свое развитие.

В период с 1961 по 1964 годы в ролевой лирике автор стремится передать, за счет лексики, особенности устной речи своих героев. Жаргонизмы и так называемые «блатные» словечки характеризуют героев, как представителей полукриминального сообщества.

*<…>Мне ребята сказали про такую «**наколку**»!*
На окраине – там даже нет фонарей…
Если выгорит дело, обеспечусь надолго –
Обеспечу себя я и лучших друзей.<…>

Слово «наколка» явно относиться к так называемой «фене» - арго, присущему криминальному миру, языку во многом непонятному обычному обывателю,

обозначающее информацию об объекте лёгкой наживы. Так же в песнях, для характеристики героев, автор берет на вооружение фонетические и грамматические ошибки, а также просторечия носителей ролевой маски.

<…>Я был душой дурного общества,
И я могу сказать тебе:
***Моё фамилье**, имя, отчество*
*Прекрасно знали в **КаГэБэ.***
*В меня **влюблялася** вся улица*
И весь Савеловский вокзал.
Я знал, что мной интересуются,
Но всё равно пренебрегал.

*Свой человек я был у **скокарей,***
*Свой человек - у **щипачей,***
И гражданин начальник Токарев
Из-за меня не спал ночей<…>

Таким способом автор наделяет «ролевого героя» особым сознанием, отличным от сознания автора, дающим возможность слушателям, представить повествование от лица представителя «городской шпаны». Далее в творчестве Высоцкого, этот приём будет развиваться и расширять свою образную «энциклопедичность». В русской литературе этот приём не нов, он восходит ещё к пушкинским «Повестям Белкина», гоголевским «Вечерам на хуторе близь Диканьки» но, пожалуй самый существенный вклад в развитие приёма вложения просторечий, социальной лексики в уста ролевых героев сделал Лесков.

Рассказчики Лескова, они же и ролевые герои произведений являются людьми из простонародья, чья речь далека от норм русского литературного языка, но тем самым помогла реализовать колоссальные возможности русского национального языка, сблизить максимально близко сознание читателя и представителя простонародья.

Владимир Высоцкий тонко чувствовал дух русского народа, при чем вне зависимости от его социальных, культурных градаций. Его литературный стиль сравним также с техникой «сказа» Гоголя и Зощенко. Поэт своими творческими находками словно сшивал, различные лоскутики отдельных общественных формаций, профессий, людей различных увлечений, образа жизни, образования и культурной среды. Таким образом, он объединял весь народ и обличал общие проблемы и грехи. Рядовые герои Высоцкого (ролевой лирики) представляют собой карикатурные стереотипы узнаваемых советских типов, они отражают многие противоречия, некий абсурд жизни периода застоя.

Своеобразие его достаточно четко сформулировал Ю. Трифонов: «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»[2.стр. 171] Эта же мысль красной нитью проходит через всю книгу Марины Влади: «Ты не в ладу с самим собой. Тебе хорошо только на Родине, несмотря на присущие этой жизни разочарования и глупости, доходящие до абсурда. За границей ты живешь лучше, в гармонии с окружением, с женой, с семьей, но тебе скучно» [*3* Стр. 148.]

Высоцкий был феноменален в передаче устной речи и манер людей, он был проницательным наблюдателем окружающего. социально-политического состояния общества, духа времени.

Поэт очень четко использует в своих стихах лексико-фразеологические «метки», которые как некие индикаторы типизировали, заостряли внимание. Это лексико-фразеологические единицы, постоянно находящиеся на слуху, активно употребляемые носителями языка и средствами массовой информации, в какой-то мере — «ключевые

слова» эпохи. Их спектр достаточно широк: публицистические клише, официальные штампы, идеологически маркированные слова и выражения, политико-экономические термины. Они имплицитно или эксплицитно указывают на события, явления, факты, наиболее значимые для социума.

Иронизируя над общегосударственной политизацией практически всей окружающей действительности, Высоцкий в своих текстах использует лексику средств массовой информации того времени, «штампы» и «ярлыки» применяемые пропагандой. Как пример, можно проанализировать известные песни, такие как: «Жертва телевиденья» и «Письмо в редакцию телевизионной передачи “Очевидное — невероятное”.

В «Жертве телевиденья» человек исповедуется в любви к телевидению, телевизору, который становиться некой отдушиной или убежищем от суровой реальность. Как в любом обособленном мирке, по ту сторону голубого экрана, формируется свой язык, свои законы. Естественно, в своей речи употребляет публицистические клише, штампы из наиболее популярных передач.

Вот тебе раз! ***Иностранный глава*** —
Прямо глаз в глаз, к голове голова, —
Чуть пододвинул ногой табурет —
И оказался с главой **тет-на-тет.**

В данном случае выделенные лексико-фразеологические единицы не имеют собственно идеологической оценки, но они активно употреблялись в официальной хронике, что накладывало на них особые социально-оценочные и эмоциональные оттенки. Кроме того, насыщенность контекста указанными единицами подчеркивает уровень политизации и официоза средств массовой информации

«Письмо в редакцию телевизионной передачи “Очевидное — невероятное” из сумасшедшего дома с Канатчиковой дачи». Персонажи пишут на телевидение, употребляя слова и штампы, свойственные ему же:

Но на ***происки*** и ***бредни***
Сети есть у нас и бредни —
Не испортят нам обедни
Злые ***происки врагов*****!**
. . . . . .
Больно бьют по нашим душам
«Голоса» за тыщи миль, —
Зря «Америку» не глушим,
Зря не давим «Израиль»:
Всей своей ***враждебной сутью***
Подрывают и вредят —
Кормят, поят нас бермутью
Про таинственный квадрат

В приведенном контексте обозначенные слова и фразы уже имеют идеологическую маркированность, а в речи пациентов сумасшедшего дома приобретают совершенно особый по своей выразительности и воздействию комический эффект. Таким приемом автор обобщает умалишенных и обычных «здоровых» граждан, делает границу сумасшествия зыбкой.

Также хотелось отметить употребление лексики «официоза» представителями власти. Например:

«Буржуазная зараза
Все же ходит по пятам, —

Опасайся пуще глаза
Ты внебрачных связей там...»
Они пропишут ижицу —
Глаза у них не нежные, —
Один брезгливо ткнул в меня
И вывел резюме:
«Итак, с ним ***не налажены***
Контакты, и не ждем их, —
Вот потому он***, граждане,***
Лежит у насекомых...»

Особо акцентируем внимание на слове *граждане*, *гражданин*. Имея в языке преимущественно нейтральное общеупотребительное значение (ср.: «Гражданин — 1. Лицо, принадлежащее к постоянному населению данного государства... 2. Взрослый человек, мужчина, а также обращение к нему. 3. *Высок*. Человек, подчиняющий свои личные интересы общественным, служащий родине, народу. 4. *Устар*. Житель города горожанин) [4 стр. 342]. в речи в процессе употребления приобрело определенную социальную маркированность, оттенок официальности. Носители языка при опросе подчеркивают его социально-оценочную, официальную отмеченность, указывают на ассоциацию с обращением начальника к подчиненным, государства к народу. *Гражданин* в индивидуальной речи — это зачастую социальная метка, подчеркивающая ролевую подчиненность.

Высоцкий нечасто употребляет *гражданин, граждане* в своих произведениях, отдавая предпочтение *товарищам, ребятам, ребяткам, товарищам-ребятам*. Но каждое использование этого слова имеет свою функциональную цель и отражает его реальную речевую жизнь. Например, характерное употребление в речи уголовников (хулиганов) *гражданин* при обращении к милиционеру:

И гражданин начальник Токарев
Из-за меня не спал ночей

Или подчеркнуто-презрительное обращение хулигана к «гражданскому» населению:

Город уши заткнул и уснуть захотел,
И все ***граждане*** *спрятались в норы*

«Гражданин*, разрешите папироску!»*
«Не курю. Извините, пока!»
И тогда я так просто, без спросу
Отбираю у дяди «бока

Или называние нарушившего закон человека:

И где-то в дебрях ресторана
гражданина *Епифана*
Сбил с пути и с панталыку несоветский человек

Или принятое, узуальное употребление, но проявляющее в контексте оттенок «подчиненности», ролевого доминирования:

Опять дают задержку до восьми —
И ***граждане*** *покорно засыпают*

Можно отметить особое звучание слова *гражданин* в речи капитана Жеглова (кинофильм «Место встречи изменить нельзя»), роль которого исполнял В. С. Высоцкий.

В большинстве случаев, выделяясь интонационно из речевого потока, оно служит своеобразным социально-ролевым барьером между представителем власти и остальными членами общества.

Особо выделяются тексты, в которых интересующие нас лексико-фразеологические единицы, встречаются в речи «простых» персонажей или в авторской речи в случаях, когда нет четко выраженной тематической или ситуативной мотивации. Тогда они метки времени, указывающие на особо актуальные проблемы, наиболее расхожие слова и фразы, на своеобразный образ мыслей, свидетельство того, что многие «политизмы» так же привычны в обиходной речи, как и просторечия . Кроме того, их использование, преимущественно, служит созданию комического, сатирического эффекта.

Мишка также сообщил
По дороге в Мнёвники:
«Голду Меир я словил
В радиоприемнике...»
И такое рассказал,
До того красиво! —
Я чуть было не попал
В ***лапы Тель-Авива***

Зачем мне считаться шпаной и бандитом —
Не лучше ль податься мне в антисемиты:
На их стороне хоть и нету законов, —
Поддержка и энтузиазм миллионов

В своей работе я наглядно показал, как с помощью речевых приемов, использованием лексико-фразеологическими единицами Высоцкий формировал образы ролевых героев, лирического героя. Каким образом автор проводил параллели и связывал воедино все социальные слои общества, якобы единого, бесклассового. Как с помощью речевой характеристики того или иного героя, он делал его живым, объемным. Слушая или читая его произведения, мы можем почувствовать дух той эпохи. Как жаль, что Владимира Семеновича сейчас нет с нами, по мнению тех счастливчиков, которые жили с Высоцким в одно время. Он изображал реальных, простых людей, живущих по соседству, спектр его героев бесконечно широк, можно даже сказать, что он изобразил реальную душу каждого современника, без фальши, искусственного лоска.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лейдерман, Н.Л. и Липовецкий, М.Н Современная русская литература: 1950 – 1990-е годы: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений: В2 т. – Т.2 : 1968 – 1990. – М.: Издательский центр «Академия», 2003, - 688с.
2. Трифонов Ю. Горестный урок // Высоцкий В. Я, конечно, вернусь... М., 1987, - 465 с.
3. Влади М. Владимир, или Прерванный полет. М., 1989, - 178.
4. Словарь русского языка / Под ред. А. П. Евгеньевой: В 4 т. Т. 1. М., 1981, - 791 С.

SPEECH CHARACTERISTICS AS A MEANS OF CREATING AN IMAGE IN THE POETRY OF V. S. VYSOTSKY.

Annotation. This paper deals with the problem of creating an artistic image using lexical and phraseological units as markers of the socio-cultural layer of the heroes of "role lyrics" in the work Of V. S. Vysotsky. The examples also show speech characteristics as a means of creating images of the author's "role lyrics"

Keywords: lexical and phraseological units, subjectivity, marking, jargon, implicit, explicit.

M. V. Achkasov
Scientific supervisor: candidate of Philology, associate Professor of the Department of history of Russian literature and theory of literature O. R. Minnullin
Donetsk National University
E-mail: odessakit777@gmail.com

УДК 81’42

СТРУКТУРНЫЙ И ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ АББРЕВИАТУРНЫХ СЛОВ НА ПРИМЕРЕ АББРЕВИАТУРНО-ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ДОРОГА»

Д.А. Брацун
Научный руководитель д. филол.н., проф. В.И. Теркулов
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. Статья посвящена формальному и ономасиологическому описанию моделей эквивалентности сложносокращенных слов на примере аббревиатурно-ономасиологического поля «дорога». Автором уточнено понятие аббревиатурно-ономасиологическое поле, определены принципы заполнения ономасиологического базиса «дорога» и его разновидности, проанализированы гнезда эквивалентности, в которых представлен ономасиологический базис «дорога». Были установлены формальные модели эквивалентности аббревиатур, на основе семантических падежей установлены типы ономасиологических признаков поля «дорога». Составлена обобщенная дешифровальная матрица ономасиологического поля «дорога».
Ключевые слова:аббревиатурно-ономасиологическое поле, ономасиологический базис, сложносокращенное слово, номинатема, дешифровальный стимул, гнездо эквивалентности.

Данное исследование посвящено определению особенностей образования и функционирования сложносокращённых слов, входящих в ономасиологическое поле «дорога».

Актуальность темы обусловлена необходимостью определения понятия ономасиологическое поле для разработки методик прогнозирования эквивалентности в его границах, что имеет своей целью улучшить технологии создания словарных статей «Толково-эквивалентностного словаря сложносокращённых слов русского языка», собираемого в Экспериментальной лаборатории исследований тенденций аббревиации при кафедре русского языка ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

Активизация процессов аббревиации и обнаружение целого ряда ранее не попадавших в поле зрения учёных явлений – различий диахронной и синхронной трактовок аббревиатур, различия инициальных и сложносокращённых аббревиатур, наличие множественной эквивалентности сложносокращённого слова на актуальном срезе языка – обусловили необходимость пересмотра некоторых традиционных взглядов на процессы образования и функционирования данных единиц.

Цель исследования – разработка моделей комплексного описания композитов на основе ономасиологического подхода. Для ее достижения требуется решить ряд задач:

1) Определить принципы заполнения ономасиологического базиса «дорога», наименованиями типов *дорог – магистраль, аллея*, путь и т.д. Определить их различие.

2) Проанализировать гнезда эквивалентности (далее – ГЭ), в которых представлен ономасиологический базис *дорога*.

3) Выявить абброконструкты, которые обозначают ономасиологический признак дороги

4) Установить модели дешифровального стимула, представленные в гнёздах с ономасиологическим признаком дорога и периферийные модели, отмечаемые только в некоторых а) заполнениях базиса (магистраль, путь и т.п.), б) ГЭ.

5) Составить обобщенную дешифровальную матрицу ономасиологического поля «дорога».

6) Представить ономасиологические модели в гнездах эквивалентности, матрицу ономасиологического поля «дорога».

Объект исследования – сложносокращенные слова, входящие в аббревиатурное поле «дорога». Под сложносокращенным словом мы понимаем «единицу, связанную мотивационными отношениями со словосочетанием и содержащую в своём составе эквиваленты не менее двух компонентов этого словосочетания, как минимум один из которых является неинициальным (слоговым) аббревиационным конструктом (абброконструктом)» [8].

Предмет исследования – номинативный статус и механизмы формирования ономасиологической структуры и формальной организации сложносокращенных слов входящих в аббревиатурное поле «дорога»; формально-семантические особенности аббревиатур входящих в аббревиатурное поле «дорога» и эквивалентных им словосочетаний.

В современном языкознании сложносокращенные слова (далее – ССС) – предмет исследования многих ученых, которые преимущественно описывают структурные типы сложных слов и способы их образования, а также словообразовательный потенциал единиц композитопостроения и их взаимосвязь с исходной, производящей базой (напр., Н.В. Ситянина, Н.В. Макарова и др.).

Материал исследования – ССС, входящие в ономасиологическое поле «дорога» и его разновидности, например: *автотрасса, велошоссе, гумкоридор* и т.д. Специфика данных языковых единиц обусловила стремление объединить полевой и ономасиологический подходы для их исследования. С точки зрения полевой организации данные ССС можно объединить по наличию архисемы «дорога», однако такой подход достаточно односторонний, не способный отразить специфику представленности знаний в языковых структурах, подобных исследуемых нами (ССС). С др. стороны, ономасиологический подход позволяет определить, каким образом соотносятся слова (ССС) и определенные сущности, как осуществляется сам процесс означивания.

Опираясь на системный подход к изучению лексических единиц, полагаем, что наиболее общей категорией в лингвистике является лексико-семантическое поле – «совокупность большого числа слов одной или нескольких частей речи, объединяемых общим понятием (семой). Именем поля является, как правило, словосочетание, называющее понятие, объединяющее слова в поле» [3, с. 257]. Это иерархическая структура множества лексических единиц, характеризующихся общим (инвариантным) значением и отражающих в языке определенную понятийную сферу. По мнению А.А. Уфимцевой, лексико-семантическое поле – «это крупное объединение семантически связанных лексем, включающих лексико-семантические группы, одна из которых является ядерной» [9, с. 274]. Лексико-семантическая группа – совокупность слов, относящихся к одной части речи и «объединенных внутриязыковыми связями на основе взаимообусловленных и взаимосвязанных элементов значения» [9, с. 274].

Аббревиатурное ономасиологическое поле (далее – АОП) – это объединение ССС, которые характеризуются наличием тождественного компонента в составе значений, но обладают различной спецификой представленности концептуальных знаний. На основании этих особенностей выделяется группа лексем, именуемая нами как АОП. Название отражает основные характеристики этого объединения единиц языка. С одн.

стор., обозначен ономасиологический подход к изучению явлений аббревиации, а с др. – обозначена полевая организация материала.

Исследование единиц, принадлежащих к одному АОП, требует описания того, как формируется ономасиологическая структура их значений. Представление об ономасиологической структуре отмечается в работах многих исследователей (М. Докулила, Е. С. Кубряковой, Е. А. Селивановой, В. И. Теркулова и др.).

В нашей работе мы придерживаемся концепции В.И. Теркулова и предполагаем, что базовым для определения ономасиологической природы любой языковой единицы является понятие «номинатема» – основная номинативная единица языка, объединяющая глоссы, связанные отношениями семантического тождества и формальной взаимообусловленности. Глоссами языковой номинативной единицы мы называем слово, словосочетание или сочетание служебного и знаменательного слов [6, с. 149]. ССС и его эквиваленты формируют аббревиатурную номинатему, поскольку полностью обладают описанными выше признаками – они связаны отношениями семантического тождества и формальной обусловленности.

По мнению В. И. Теркулова, «классификация ономасиологических полей композитов включает в себя три параметра:

а) общекатегориальное грамматическое значение номинативного комплекса;

б) лексико-семантическая группа одноструктурных единиц (ЛСГОЕ) в пределах одного лексико-грамматического разряда с указанием общеязыковой лексико-семантической группы, в которую входит данная ЛСГОЕ, построенная на основе абсолютизации архисемы композита, отнесенной к тому или иному когнитивному классу (структурно-семантическому типу концепта);

в) ономасиологическая модель номинатемы, включающая «ОБ» и «ОП» наименования» [6, с. 233].

Описание различных типов сложных слов включает:

1) описание модели эквивалентной единицы (конструкции);

2) описание модели ССС в соответствии с соотношением ее конструктов с конструктами эквивалентной единицы.

Модель эквивалентной единицы (конструкции) учитывает параметры, релевантные характеристикам ССС. В ней указывается на – количество компонентов продуцирующей единицы (конструкции), там, где их больше одного – на тип связи между ними, порядок их следования, грамматические характеристики.

Цель ономасиологического подхода к анализу сложных наименований – рассмотреть семантику производного в терминах ономасиологических, понятийных категорий, т.е. изучить способы отражения в структуре производного общекатегориальных значений.

Ономасиологическая структура слова включает в себя два основных компонента: а) ономасиологический базис (ОБ), который, являясь родовым понятием, отсылает нас к определенному понятийному классу; б) ономасиологический признак (ОП), характеризующий видовую соотнесённость референта внутри обозначенного класса явлений.

Для поля «дорога» выделяется 14 ОБ и 10 ОП. Под ОБ понимаются базовые категории человеческого опыта (действие, носитель признака и т. п.), которым всегда приписывается ОП, формируемый основой производящего слова. ОБ указывает на определенный понятийный класс, родовое понятие. ОП, являясь дифференцирующим членом, указывает на видовой признак, выделяющий предмет внутри класса.

Доро́га — путь сообщения для передвижения людей, прогона скота (ранее) и транспорта, составная часть транспортной (дорожной) инфраструктуры государства или страны (*автодорога*, *велодорога* и т.д.) Существует множество видов дорог. Для

сложносокращенных слов отмечаются такие базисные наименования разновидностей дорог:

Алле́я — дорога, пешеходная или проезжая (обычно в парке, саду), обсаженная по обеим сторонам деревьями, иногда в сочетании с кустарниками (*велоаллея*).

Бульва́р — аллея или полоса зелёных насаждений вдоль улицы вдоль берега реки, моря, предназначенная для прогулок (*велобульвар*).

Дорожка — уменьшительное от слова «дорога», то есть маленькая (узкая) дорога.

Зи́мник — автомобильная дорога, эксплуатация которой возможна только в зимних условиях, при минусовой температуре (*автозимник*).

Коридор – сравнительно узкий и длинный проход, ограниченный по бокам и соединяющий отдельные части ч-л (*гумкоридор*).

Ли́ния — протяжённый и тонкий пространственный объект (*авиалиния*).

Магистраль — широкая и прямая городская улица, дорога для скоростного движения автомобильного транспорта (*автомагистраль*).

Маршрут — путь следования объекта, учитывающий направление движения относительно географических ориентиров или координат, с указанием начальной, конечной и промежуточных точек, в случае их наличия (*альпмаршрут*).

Полоса – длинный и узкий участок на поверхности или в пространстве, выделяющийся чем-либо от окружающих (*велополоса*).

Путь – полоса земли, предназначенная для ходьбы, езды; дорога (*авиапуть*).

Тракт — устар. термин для обозначения транспортной дороги, улучшенной грунтовой дороги, а также вообще большая наезженная дорога (большак), соединяющая важные населенные пункты (*автотракт*).

Трасса — направление линии к-л дороги, канала, трубопровода и др. (*велотрасса*).

Шоссе — широкая городская дорога с твёрдым покрытием, которая предназначена для движения автотранспорта (*автошоссе*).

Обнаружено 21 ГЭ с указанными ОБ (*авиалиния*, *авиамагистраль*, *авиамаршрут*, *авиапуть*, *авиатрасса*, *автодорога*, *автозимник*, *автокоридор*, *автомагистраль*, *автотракт*, *автотрасса*, *автошоссе*, *альпмаршрут*, *велоаллея*, *велобульвар*, *велодорога*, *велодорожка*, *велополоса*, *велотрасса*, *велошоссе*, *гумкоридор*). Под ГЭ понимается «совокупность единиц, прямо или опосредованно связанных деривационными отношениями с аббревиатурным словом» [7, с. 17]. Например, в ГЭ аббревиатурного слова ***велодорога*** входят следующие единицы: *велосипедная дорога*, *дорога для велосипедистов*, *дорога велосипеда*, *дорога для велосипедов*, *дорога велосипедов*, *дорога для велосипеда*. Совокупность ГЭ с тождественным ОБ (например, с ОБ ***трасса***: *авиатрасса*, *автотрасса*, *велотрасса*) и формируют АОП.

Каждое из АГ имеет неодинаковый набор дешифровальных стимулов (далее – ДС) – «стереотипов расшифровки абброконструкта» [8, с. 19], т.е. слово или сочетание слов, являющееся эквивалентом абброконструкта и использующееся для его замены в эквивалентном словосочетании. Обычно абброконструкт имеет несколько ДС. Например, для абброконструкта ***вело*** нами отмечаются ДС *велосипедный*, *велосипедов*, *велосипеда*, *для велосипеда*, *на велосипед*, *велоспорта*, *для велоспорта*, *велосипедного спорта*, *к велосипеду*, *по изготовлению велосипедов*, *по продаже велосипедов* и т.д. Множественность ДС у одного абброконструкта обеспечивает возможность формирования множественной синхронной эквивалентности аббревиатуры. Конечно же, для отдельно взятого ССС используются не все ДС входящего в её состав абброконструкта, а только те, которые «прогнозируются» её значением [1].

Совокупность ДС, отмеченных в одном ГЭ, формирует дешифровальную матрицу (далее – ДМ) данного ГЭ. ДМ состоит из элементов, расположенных нелинейно: они «ветвятся» вокруг одного центрального слова – высшего элемента иерархии ДМ в ГЭ –

такого текстового эквивалента ССС, который встречается чаще других в эквивалентных текстах.

Чаще всего высшими элементам матрицы становятся презентативные ДС (ПДС), то есть ДС, имеющие обобщённую семантику. Такие ДС используются в любой ситуации номинации в качестве абсолютного эквивалента ССС и всех других компонентов ГЭ (*велошоссе – велосипедное шоссе, гумкоридор – гуманитарный коридор* и т.д.).

ПДС отмечаются во всех ГЭ исследуемого нами аббревиатурного гнезда, чего не скажешь о интерпретативных ДС (ИДС), которые уточняют семантику абброконструкта и являются маркированными компонентами в оппозиции к презентативному стимулу. ИДС подразделяются на две группы.

Под модификационными ДС (МДС) понимаются такие ДС, которые конкретизируют значение аббревиатуры, предоставляя ей возможность употребляться для номинации разновидностей обозначенного ею референта (*автопуть – автомобильный путь, автотранспортный путь, автодорожный путь*).

Под реляционными ДС (РДС) мы, вслед за В. И. Теркуловым, понимаем ДС, которые «используют презентативные ДС с добавлением релятивной семантики» [5, с. 147]. Такие ДС актуализируют грамматическое значение падежа и числа (*альпмаршрут – маршрут альпинистов*).

Синхронное описание ДС, аббревиатур и эквивалентных словосочетаний включает две процедуры: формально-структурный и семантико-ономасиологический анализ.

Модель структуры ДС. На первом этапе устанавливается общая модель использования ДС в эквивалентном словосочетании [1]. Для моделирования применяются символы: у – базисный компонент, х – признаковый, т.е., собственно, ДС абброконструкта, адъект – адъектив (прилагательное, адъективированное причастие), сущ – существительное, предл – предлог, а – компонент сложного слова, дополняющий стимул х, но не имеющий эквивалента в аббревиатуре, z – слово, входящее в ДС – словосочетание, но не имеющее эквивалента в аббревиатуре.

В словах с ОП дорога обнаружено 7 типов ДС. Мы различаем следующие базовые типы ДС:

1. х – существительное (у-х: *шоссе* ***велосипедистов*** *– велошоссе*); 2. х(адъект) – простой адъектив (у-х(адъект): ***авиационная*** *трасса – авиатрасса*); 3. х-а – сложное существительное: (у-х-а(сущ): *маршрут* ***авиаперевозок*** *– авиамаршрут*); 4. х-а(адъект) – сложный адъектив (у-х-а(адъект): ***автодорожный*** *путь – автопуть*); 5. (предл)х − существительное с предлогом: (у-(предл)х: *магистраль* ***для автомобилей*** *– автомагистраль*); 6. (предл)х-а – сложное существительное с предлогом: (у-(предл)х-а: *шоссе* ***для автотранспорта*** *– автошоссе*); 7. (предл)х(адъект)-z – предложное словосочетание с зависимым адъективом: (у-(предл)х(адъект)-z: *проезд* ***для автотранспортных средств*** *– автопроезд*).

Следует отметить, что различаются базовые модели, повторяющиеся во всех ГЭ (например, у-х(ад): *авиационная линия, велосипедная дорога*) и периферийные модели, отмечаемые только в некоторых (например, у-(предл)х(ад)-z: *путь на автомобильном транспорте*).

Набор ДС, представленных в одном ГЭ, формирует ДМ гнезда.

Каждый ОБ со значением дороги имеет свою ДМ, включающую различные типы ДС: матрица гнезда ***линия*** имеет следующий вид: **у-х(ад)** (*авиационная линия*);

магистраль: **у-х(ад)** (*авиационная магистраль, автомобильная магистраль*) + **у-х-а(ад)** (*автотранспортная магистраль*) + **у-(предл)х** (*магистраль для автомобилей*);

маршрут: **у-х(ад)** (*авиационный маршрут, альпинистский маршрут*) + **у-х** (*маршрут альпинистов*) + **у-(предл)х** (*маршрут для альпинизма*) + **у-(предл)х** (*маршрут для альпинистов*) + **у-х-а(сущ)** (*маршрут авиаперевозок*);

путь: **у-х(ад)** (*авиационный путь, автомобильный путь*) + **у-х-а(ад)** (*автодорожный путь, автотранспортный путь*) + **у-х** (*путь авиации*) + **у-х** (*путь автомобилистов, путь автомобилиста*) + **у-(предл)х** (*путь на авто, путь на автомобиле, путь на автомобилях*) + **у-(предл)х-а** (*путь на автомашине, путь на автомашинах, путь на автотранспорте*) + **у-(предл)х(ад)-z** (*путь на автомобильном транспорте*);

трасса: у-**х(ад)** (*авиационная трасса, автомобильная трасса, велосипедная трасса*) + **у-(предл)х** (*трасса для автомобилей, трасса для авто, трасса для велосипедов, трасса для велосипеда*) + **у-х** (*трасса велосипедов*);

дорога: **у-х(ад)** (*автомобильная дорога, велосипедная дорог*а) + **у-(предл)х** (*дорога для автомобилей, дорога для авто, дорога для велосипедов, дорога для велосипеда*) + **у-(предл)х** (*дорога для велосипедистов*) + **у-х** (*дорога велосипеда, дорога велосипедов*);

зимник: **у-х(ад)** (*автомобильный зимник*);

коридор: **у-х(ад)** (*автомобильный коридор, гуманитарный коридор*) + **у-(предл)х** (*коридор для автомобилей*) + **у-х-а(ад)** (*автотранспортный коридор*);

тракт: **у-х(ад)** (*автомобильный тракт*);

шоссе: **у-х(ад)** (*автомобильное шоссе, велосипедное шоссе*) + **у-(предл)х** (*шоссе для автомобилей*) + **у-(предл)х** (*шоссе для велосипедистов*) + **у-(предл)х-а** (*шоссе для автотранспорта*) + **у-х** (*шоссе велосипедистов*);

***аллея*: у-х(ад)** (*велосипедная аллея*) + **у-(предл)х** (*аллея для велосипедов*) + **у-(предл)х** (*аллея для* велосипедистов) + **у-х** (*аллея велосипедистов*);

бульвар: **у-х(ад)** (*велосипедный бульвар*);

***дорожка*: у-х(ад)** (*велосипедная дорожка*) + **у-(предл)х** (*дорожка для велосипеда, дорожка для велосипедов*) + **у-(предл)х** (*дорожка для велосипедистов*);

***полоса*: у-х(ад)** *(велосипедная полоса*) + **у-(предл)х** (*полоса для велосипедистов, полоса для велосипедов, полоса для велосипеда, полоса для велосипедиста*) + **у-х** (*полоса велосипедов, полоса велосипеда*) + **у-х** (*полоса велосипедистов*).

Таким образом, общая матрица поля «дорога» имеет следующий вид: **у-х(ад)** (представлено во всех ГЭ: 14) + **у-х-а(ад)** (представлено в 3-х ГЭ) + **у-(предл)х** (10) + **у-х** (7) + **у-х-а(сущ)** (1) + **у-(предл)х-а** (2) + **у-(предл)х(ад)-z** (1).

Второй этап представляет собой установление модели формальной разновидности эквивалентности для всех эквивалентных пар в пределах ГЭ, которая изображает степень совпадения элементов словосочетания и конструктов аббревиатуры и соединяет два блока: блок аббревиатуры и блок эквивалента. Общие операторы для этих блоков – грамматические операторы, которые показывают частеречную принадлежность элементов эквивалентного словосочетания (сущ – существительное, прил – прилагательное и т.д.), на номер падежной формы (1 – И.п., 2 – Р.п. и т.д.), на числовую характеристику (ед – единственное, мн – множественное). Для определения сложных слов, входящих в словосочетание, применяется оператор «кп». В блоке аббревиатуры прибавляются операторы, устанавливающие качество абброэквивалента (Осн – основа, Чосн – часть основы, Чосн^1 – первая часть основы эквивалентного сложного слова, З^1 – первый звук основы, Б^1 – первая буква основы), а также оператор «инт», применяющийся когда в аббревиатуре используется интерфикс. Когда при создании аббревиатуры «игнорируются» к-л элементы сочетаний слов, они приводятся в скобках после знака «-».

Формальные модели эквивалентности тоже включаются в схему ДМ.

1. Модели, реализующие схему Прил1ед+Сущ1ед: *авиалиния – авиационная линия*; 2. Прил1ед(кп)+Сущ1ед: *автокоридор – автотранспортный коридор*; 3. Прил1ед+СущНескл: *автошоссе – автомобильное шоссе*; 4. Сущ1ед+Сущ2ед: *авиапуть – путь авиации*; 5. Сущ1ед+Сущ2мн: *автопуть – путь автомобилистов*; 6. Сущ1ед+Сущ2мн(кп): *авиамаршрут – маршрут авиаперевозок*; 7.

Сущ1ед+предл+Сущ2ед: *альпмаршрут – маршрут для альпинизма*; 8. Сущ1ед+предл+Сущ2мн: *автодорога – дорога для автомобилей*; 9. Сущ1ед+предл+СущНескл: *автодорога – дорога для авто*; 10. Сущ1ед+предл+Сущ6ед: *автопуть – путь на автомобиле*; 11. Сущ1ед+предл+Сущ6ед(кп): *автопуть – путь на автотранспорте*; 12. Сущ1ед+предл+Сущ6мн: *автопуть – путь на автомобилях*; 13. Сущ1ед+предл+Сущ6мн(кп): *автопуть – путь на автомашинах*; 14. Сущ1ед+предл+Прил6ед+Сущ6ед: *автопуть – путь на автомобильном транспорте*; 15. СущНескл+предл+Сущ2мн: *автошоссе – шоссе для автомобилей*; 16. СущНескл+предл+Сущ2ед(кп): *автошоссе – шоссе для автотранспорта*.

Цель ономасиологического анализа сложных наименований – рассмотреть семантику производного в терминах ономасиологических, понятийных категорий.

Ономасиологическая модель – это схема формирования номинативных единиц и их реализаций – результатов, соответственно, языковой и речевой номинации. Е.А. Селиванова определяет ономасиологическую модель на основании следующих признаков:

1) общего смысла базиса (формантной структуры);

2) конкретного содержания двух или более ОП (отсылочной части);

3) их валентного потенциала и смысловой связи;

4) типа отношений между базисом и признаком [4, с. 20].

В нашем исследовании выделяется 4 ОП, реализующихся в различных моделях.

1. **Модель «линейный объект + квалификатив»**, ОП указывает на принадлежность объекта к определенному классу (*авиатрасса – авиационная трасса*, *велобульвар – велосипедный бульвар* и т.д.).

2. **Модель «линейный объект + дестинатив»**, ОП указывает на назначение лица, предмета, явления (*автодорога – дорога для автомобилей*, *альпмаршрут – маршрут для альпинистов* и т.д.).

3. **Модель «линейный объект + инструменталис»**, ОП указывает на объект, являющийся орудием для выполнения действия (*автопуть – путь на автомобиле*, *автопуть – путь на автотранспорте* и т.д.).

4. **Модель «линейный объект + посессив»**, ОП указывает на принадлежность объекта к-л/ч-л (*велоаллея – аллея велосипедистов*, *велозона – зона велосипеда* и т.д.).

Для ССС с ОБ ***«магистраль»*** нами обнаружены следующие основные типы ономасиологических моделей: «магистраль + квалификатив» (*авиационная магистраль*, *автомобильная магистраль*, *автотранспортная магистраль*), «магистраль + дестинатив» (*магистраль для автомобилей*);

«линия»: «линия + квалификатив» (*авиационная линия*);

«маршрут»: «маршрут + квалификатив» (*авиационный маршрут*, *альпинистский маршрут*), «маршрут + посессив» (*маршрут альпинистов*), «маршрут + дестинатив» (*маршрут для альпинизма*, *маршрут для альпинистов*, *маршрут авиаперевозок*);

«путь»: «путь + квалификатив» (*авиационный путь*, *автомобильный путь*, *автодорожный путь*, *автотранспортный путь*), «путь + посессив» (*путь авиации*, *путь автомобилистов*, *путь автомобилиста*), «путь + инструменталис» (*путь на авто*, *путь на автомобиле*, *путь на автомобилях*, *путь на автомашине*, *путь на автомашинах*, *путь на автотранспорте*, *путь на автомобильном транспорте*);

«трасса»: «трасса + квалификатив» (*авиационная трасса*, *автомобильная трасса*, *велосипедная трасса*), «трасса + дестинатив» (*трасса для автомобилей*, *трасса для авто*, *трасса для велосипедов*, *трасса для велосипеда*), «трасса + посессив» (*трасса велосипедов*);

«дорога»: «дорога + квалификатив» (*автомобильная дорога*, *велосипедная дорога*), «дорога + дестинатив» (*дорога для автомобилей*, *дорога для авто*, *дорога для*

велосипедистов, дорога для велосипедов, *дорога для велосипеда*), «дорога + посессив» (*дорога велосипеда*, *дорога велосипедов*);

«зимник»: «зимник + квалификатив» (*автомобильный зимник*);

«коридор»: «коридор + квалификатив» (*автомобильный коридор*, *гуманитарный коридор*, *автотранспортный коридор*), «коридор + дестинатив» (*коридор для автомобилей*);

«тракт»: «тракт + квалификатив» (*автомобильный тракт*);

«шоссе»: «шоссе + квалификатив» (*автомобильное шоссе*, *велосипедное шоссе*), «шоссе + детинатив» (*шоссе для автомобилей*, *шоссе для автотранспорта*, *шоссе для велосипедистов*, *шоссе для автотранспорта*), «шоссе + посессив» (*шоссе велосипедистов*);

«аллея»: «аллея + квалификатив» (*велосипедная аллея*), «аллея + дестинатив» (*аллея для велосипедистов*, *аллея для велосипедов*), «аллея + посессив» (*аллея велосипедистов*);

«бульвар»: «бульвар + квалификатив» (*велосипедный бульвар*);

«дорожка»: «дорожка + квалификатив» (*велосипедная дорожака*), «дорожка + дестинатив» (*дорожка для велосипедистов*, *дорожка для велосипеда*, *дорожка для велосипедов*);

«полоса»: «полоса + квалификатив» (*велосипедная полоса*), «полоса + дестинатив» (*полоса для велосипедистов*, *полоса для велосипедов*, *полоса для велосипеда*, *полоса для велосипедиста*), «полоса + посессив» (*полоса велосипедов*, *полоса велосипедистов*, *полоса велосипеда*).

Общая матрица выглядит так: «Х + квалификатив» (представлено во всех ГЭ: 14) + «Х + дестинатив» (представлено в 9 ГЭ) + «Х + посессив» (7) + «Х + интрументалис» (1).

Вывод. Были рассмотрены ССС, входящие в АОП «дорога». В первых 2-х томах «Толково-эквивалентностного словаря сложносокращённых слов русского языка» выявлено 86 ССС, относящихся к ОК со значением пространственных объектов, из них для поля «дорога» выделяется 14 ОБ и 10 ОП. Обнаружено 21 ГЭ с указанными ОБ. В словах с ОП «дорога» обнаружено 7 типов ДС. Для каждого ОБ со значением дороги были составлены ДМ, включающие различные типы ДС. Сформирована общая матрица поля «дорога». Для АОП «дорога» выявлено 20 моделей формальной разновидности эквивалентности. В рассмотренных ССС обнаружено 4 ОП. Были составлены ономасиологические модели для каждого ГЭ и описана общая матрица. Безусловно, ССС, входящие в АОП «дорога», требуют более подробного описания. В дальнейшем предполагается работа по сбору языкового материала, анализ моделей образования ССС в сопоставлении с ономасиологической классификацией для прогнозирования эквивалентов новоописываемых аббревиатур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бровец А.И. Базовые типы дешифровальных стимулов в гнезде эквивалентности сложносокращённого слова / А.И. Бровец // Наука и мир в языковом пространстве. – Макеевка, 2016. – С.51–57.

2. Блюмина О.В. Субстантивные композиты со значением процессуальности в русском языке: дис. … канд. филол. наук / О.В. Блюмина. – Горловка, 2010. – 341 с.

3. Попова З.Д. Общее языкознание / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М.: Восток-Запад, 2007. – 412 с.

4. Селіванова О.О. Субстантивні композити в українській та російській мовах / О. О. Селиванова // Мовознавство. – 1992. – № 6. – С. 19–22.

5. Теркулов В. И. Гнездо эквивалентности аббревиатуры в синхронном освещении / В. И. Теркулов // Русский язык в поликультурном мире : I Международный симпозиум (8-12 июня 2017 г.): сб. науч. ст. в 2 т. Симферополь, 2017. – Т. 2. – С. 140–147.

6. Теркулов В.И. Композиты русского языка в ономасиологическом аспекте : дис. д-ра филол. наук: 10.02.02 / Теркулов В. И. – Горловка, 2008. – 472 с.

7. Теркулов В. И. Материалы к словарю терминов Экспериментальной лаборатории исследования тенденций аббревиации / В. И. Теркулов // Восточнославянская филология: сб. науч. тр. – Выпуск 3 (29): Языкознание. – Горловка: Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2016. – С. 13–25.
8. Теркулов В.И. Сложносокращённые слова: Синхронный и диахрон-ный аспекты описания / В.И. Теркулов // Вестник Московского университета. – 2017. – № 6. – С. 73–97.
9. Уфимцева А.А. Семантика слова / А. А. Уфимцева // Аспекты семантических исследований : сб. научн. трудов. – М.: Наука, 1980. – С. 5-80.

STRUCTURAL AND ONOMASIOLOGICAL ASPECTS OF STUDYING ABBREVIATED WORDS ON THE EXAMPLE OF THE ABBREVIATION-ONOMASIOLOGICAL FIELD «ROAD»

Annotation. The article is devoted to the formal and onomasiological description of the equivalence models of compound words on the example of the abbreviation-onomasiological field "road". The author clarified the concept of an abbreviation-onomasiological field, defined the principles of filling in the onomasiological basis "road" and its varieties, analyzed the equivalence nests in which the onomasiological basis "road"is presented. Formal models of abbreviation equivalence were established, and types of onomasiological signs of the "road"field were established on the basis of semantic cases. A generalized decryption matrix of the onomasiological field "road"has been compiled.
Keywords: abbreviation-onomasiological field, onomasiological basis, compound word, nominatema, decoding stimulus, equivalence nest.

Bratsun D. A.
Scientific Director D. filol.of medical Sciences, Professor V. I. Terkulov
Donetsk national University
E-mail: darya.bratsun@mail.ru

УДК 821.161.1:82.0 Пушкин

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТА МЕЖДУ ОНЕГИНЫМ И ЛЕНСКИМ В РОМАНЕ В СТИХАХ А.С. ПУШКИНА

Димитренко М.А.
Научный руководитель: Фёдоров В.В.,д-р филол. н., проф.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной статье рассмотрен один из основных конфликтов в романе в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин», а также его значение для произведения в целом. Изучена история вопроса. Проведён анализ художественных средств, при помощи которых выражаются особенности данного конфликта.
Ключевые слова: А.С. Пушкин, «Евгений Онегин», художественный конфликт.

Роман в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин» относится к наиболее значимым произведениям поэта. Данное произведение повлияло не только на творчество его автора, но и на всю дальнейшую русскую литературу: А.С. Пушкин изобразил в нём важные вехи жизни русского общества 20-х – 30-х гг. XIX века. Детализация быта, широта охвата описываемых тем даёт все основания утверждать, что в нём изображаемое время в полной мере представляется читателю. Важно то, что поэтом показаны все слои русского общества того времени.

Такая масштабность позволила автору изобразить множество социальных явлений и личностных проблем, которые с ними связаны, а также выразить свои философские и эстетические взгляды, в том числе и через конфликт в произведении.

Конфликт как основополагающая категория в «Евгении Онегине» рассматривается в различных работах уже долгое время. После публикации романа начали появляться

критические статьи, освещающие данный вопрос. Среди них можно назвать публикации Баратынского [1], Киреевского [2] и др. Множество исследований романа проводилось в XX веке, возникали работы, посвящённые внутреннему конфликту. Так, А.Г. Цейтлин [3] пишет о том, что Пушкин не только демонстрирует бытовую сторону жизни своих героев, но и показывает их внутреннюю психологическую борьбу, а Р.О. Якобсон [4] рассматривает взаимосвязь любовного конфликта с историческими событиями.

В XXI столетии проблема конфликта чаще всего затрагивается в связи с изучением влияния творчества Пушкина и его романа в стихах на дальнейшее развитее русской литературы (работы Юхновой [5], Шиньева [6], Чудакова [7]).

Актуальность данной работы заключается в том, что, несмотря на огромное количество написанных работ, единого мнения по поводу конфликта между Онегиным и Ленским в романе в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин» до сих пор нет. В последние годы работы, посвящённые этому вопросу, широко не представлены. Поэтому целью данной работы является изучение особенностей данного конфликта.

Владимир Ленский является одним из ключевых героев «Евгения Онегина». Впервые повествователь говорит о нём в главе 2 строфе VI, к этому времени читатель уже знает некоторые детали быта Онегина в деревне. Владимир длительное время пребывал в Германии, где получил образование, увлёкся философией Канта и либерализмом.

Критик В.Г. Белинский характеризует данного персонажа так: «Нет нужды говорить, что это было существо, доступное всему прекрасному, высокому, душа чистая и благородная. Но в то же время "он сердцем милый был невежда", вечно толкуя о жизни, никогда не знал ее» [8, с.128].

Иными словами, Ленский испытывал влияние немецкого романтизма, переняв основные его черты, например, стремление к недостижимому идеалу, желание творить искусство и полное пренебрежение действительностью.

С.Г. Бочаров в работе «Форма плана» выразил мысль о том, что Пушкин смотрит на Ленского как на один из этапов собственной творческой эволюции: «Опыты жизни (любовь) и поэзия слиты и представляют нечто тождественное: воспеваются под «девой гор» свои сугубо личные впечатления, переодетые и непосредственно возведенные в идеал воспоминания о “милых предметах”» [9, с.130].

Однако после кардинального переосмысления творческой концепции соотношение субъективных взглядов и художественных произведений становится совсем другим. Они могут существенно отличаться или даже быть противоречивыми друг для друга. Пушкин утверждает свободу поэта от биографического автора:

Прошла любовь, явилась муза,
И прояснился темный ум.
Свободен, вновь ищу союза
Волшебных звуков, чувств и дум...
(Пушкин, гл.1, LIX)

Владимир Ленский – зажиточный помещик, завидный жених, совершенно не интересующийся светскими развлечениями, его привлекает тихая домашняя жизнь. Герой влюблён в Ольгу Ларину, которую, как и присуще истинному поэту-романтику, идеализировал, не замечая её барских привычек, ветрености, приземлённости. Пушкин описывается увлечение юного поэта и их отношения с Ольгой с явной иронией:

Поклонник славы и свободы,
В волненьи бурных дум своих,
Владимир и писал бы оды,
Да Ольга не читала их.
(гл.4, XXXIV)

И Владимир, и Евгений испытывают чувство одиночества, не могут найти себе места среди деревенского общества, поэтому сближаются. Но если Ленский испытывает глубокую привязанность к своему приятелю, то Онегин проявляет лишь снисходительность, воспринимая общение с молодым поэтом лишь как способ развеять скуку. К влюблённости в Ольгу главный герой также относится со свойственным ему скепсисом.

Ленский ценил больше всего в жизни любовь и дружбу. И парадоксальность его судьбы заключается в следующем: возлюбленная и друг стали причиной его гибели. Формальная причина смерти героя достаточно парадоксальна также и потому, что её можно было избежать. Об этом свидетельствует и наличие в сюжете такого персонажа, как Зарецкий.

Рассмотрение образа Зарецкого крайне необходимо для изучения всего романа в стихах «Евгений Онегин», поскольку он является участником одной из наиболее важных сцен в романе – дуэли. Исследователь Ю.М. Лотман отмечает: «Зарецкий был единственным распорядителем дуэли, и тем более заметно, что, «в дуэлях классик и педант», он вёл дело с большими упущениями…» [10, с. 98]. Такими упущениями можно назвать следующие факты: Онегин опоздал на дуэль, а это могло бы стать причиной отмены поединка; секундантом был избран лакей Гильо; перед дуэлью секунданты не встретились для составления правил. Только после составления таких правил и определённых договорённостей могла быть отправлена картель сопернику. Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что именно Зарецкий создаёт все условия для того, чтобы дуэль неизбежно состоялась.

Таким образом автор создаёт впечатление заинтересованности Зарецкого в трагичном и шумном исходе событий. Важно отметить, что во время дуэли оскорбляет Зарецкого, выбирая Гильо в качестве своего секунданта. Евгений сделал это, несомненно, намеренно. В качестве подтверждения данного факта приводи следующую цитату: «Я не предвижу возражений/ На представление моё», которая указывает на то, что Онегин всю неприятность, унизительность ситуации, а также то, что он характеризует Гильо как «малого честного», противопоставляя его бесчестному дворянину Зарецкому. Отчаянная попытка Онегина оказалась тщетной. Таким образом, Пушкин показывает нам желание Евгения Онегина уклониться от дуэли, но не из трусости. Ведь Зарецкий, который имел дуэльный опыт, являлся более опасным соперником, чем Ленский. Автор использует глаголы, которые в полной мере описывают состояние Онегина: "обвинял себя", "был должен", "он мог бы", "он должен был обезоружить младое сердце..." Автор включает в изображение сцены дуэли следующие слова: «Не засмеяться ль им пока/ Не обагрилась их рука/ Не разойтиться ль полюбовно?» Следом отвечает на свой вопрос так: «Но дико светская вражда/ Боится ложного стыда».

Типичным представителем света в сцене дуэли является Зарецкий. Лотман замечает по этому поводу: «… в шестой главе Евгений Онегин изменяет себе: против собственного желания он признаёт диктат норм поведения, навязанных ему Зарецким и «общественным мнением», и тут же, теряя волю, становится куклой в руках безликого ритуала дуэли» [10, с. 100]. Онегин, который демонстрирует своё пренебрежение к нормам светского общества, оказывается в данных обстоятельствах человеком своего круга, хранителем условностей. В этом выражается двойственность характера Евгения.

Исходя из всего, что было изложено ранее, можно сделать следующий вывод: введение в роман Зарецкого предоставило автору некоторые дополнительные возможности. Во-первых, сделав секундантом и распорядителем дуэли человека, который нарушает большинство правил проведения дуэли, Пушкин перекладывает часть вины за смерть Ленского на него. Во-вторых, это позволяет подчеркнуть в Ленском его наивность и пристрастие к драматизации событий, а в Онегине – способность

чувствовать. В-третьих, таким образом автор демонстрирует всю значимость «общественного мненья» для света того времени.

В рассуждениях автора о будущем Владимира Ленского нет определённости. Поэт мог остаться романтиком, идеалистом, но также была велика вероятность того, что его мог поглотить быт деревенского помещика.

Несомненно, этот герой дорог автору. Он стал для Пушкина воплощением идеалов своей юности, его образ «прорисован» с особым вниманием. Так, например, влюблённый Ленский сочиняет стихи, чувствует творческое вдохновение. Изображая любовную сюжетную линию между Владимиром и Ольгой, А.С.Пушкин демонстрирует его страстную натуру, сердце, которое целиком отдано чувству. Даже перед дуэлью он снова пишет, говоря в стихах Ольге, чтобы она посещала его могилу. Когда Ленский погибает на дуэли, автор сравнивает его смерть с опустевшим домом:

Теперь, как в доме опустелом,
Все в нем и тихо и темно,
замолкло навсегда оно.
(гл. 6, XXXII)

Повествователю тяжело проститься с героем. Не только автор, но и главный герой переживает смерть своего приятеля, однако в тексте это не выражено так явно. Сразу же после смерти Ленского Евгений покидает деревню:

Оставил он свое селенье,
Лесов и нив уединенье,
Где окровавленная тень
Ему являлась каждый день...
(гл. 8, XIII)

Всё вышесказанное даёт возможность сделать следующие выводы: конфликт между Онегиным и Ленским – это конфликт мировоззрений. Идеалистический, максималистский взгляд романтика Ленского стал одним из поводов данного столкновения. С другой стороны, Евгений Онегин, который более реалистично оценивал происходящие события, не отказался от дуэли из-за необходимости соблюдения общественной нормы того времени, поступив как типичный представитель светского общества. При изучении средств раскрытия конфликта обнаружены такие художественные приёмы, как антитеза, ирония, лирические отступление, использование эпистолярного жанра, а также внутренний монолог героя.

Последовательное изучение и систематизация теоретического материала позволили основательно подойти к исследованию частных конфликтов в «Евгении Онегине».

Проводя исследование, мы пришли к выводу, что основные формальные конфликты содержат в себе глубинные философские и эстетические смыслы, позволяя автору выразить через них свои воззрения на общественную ситуацию, назначение поэзии и поэта, романтизм и реализм, а также соотношение в русской культуре иностранного и национального компонентов.

Исследуемый конфликт и события, которые с ним связаны, явились не решающим, но одним из переломных в трансформации образа главного героя. В перспективе целесообразно рассмотреть также любовный конфликт в произведении.

Данные выводы могут быть применены в комплексном анализе романа в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин», а также при исследовании жанра, художественного метода и системы образов этого произведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баратынский Е.А. Стихотворения. Проза письма / Е.А. Баратынский; [сост. В.А. Расстригин, А.Е. Тархов]. – М.: Правда, 1983. – 352 с.

2. Киреевский И.В. Избранные статьи / И.В. Киреевский; [сост. В.А. Котельникова]. – М.: Современник, 1984. – 383 с.
3. Цейтлин А.Г. «Евгений Онегин» и русская литература / А.Г. Цейтлин; [под ред. Д.Д. Благого]. – М.: АН СССР, 1984. – 107 с.
4. Якобсон Р.О. Заметки на полях «Евгения Онегина» / Р.О. Якобсон // Работы по поэтике. – М.: Просвещение,1987. – С. 219-224.
5. Юхнова И.С. «Онегинский» сюжет, «Онегинский» миф, «Онегинский» код / И.С. Юхнова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. - №4. – С. 181-186.
6. Шиньев Е.П. Интермедиальность как механизм межкультурной диффузии в литературе (на примере романов В. В. Набокова «Дар») / Е.П. Шиньев // Аналитика культурологии. – 2009. – С. 5-11.
7. Чудаков А.П. К проблеме тотального комментария «Евгения Онегина» / А.П. Чудаков // Пушкинский сборник. – М.: Три квадрата, 2005. – С. 210-236.
8. Белинский В.Г. Статьи о классиках / В.Г. Белинский; [под ред. С. Красновой]. – М.: Художественная литература, 1970. – 605 с.
9. Бочаров С.Г. Форма плана (некоторые вопросы поэтики Пушкина) / С.Г. Бочаров // Вопросы литературы. – 1967. - №12. – С. 115-186.
10. Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий: Пособие для учителя / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПб, 1995. – 472 с.

FEATURES OF THE CONFLICT BETWEEN ONEGIN AND LENSKY IN THE NOVEL IN THE POEMS OF A. S. PUSHKIN

Annotation. This article examines one of the main conflicts in the novel in Pushkin's poems "Eugene Onegin", as well as its significance for the work as a whole. The history of the issue has been studied. The analysis of artistic means by which the features of this conflict are expressed is carried out.
Keywords: A. S. Pushkin, "Eugene Onegin", artistic conflict.

Dimitrenko M.A.
Scientific adviser: Fedorov V. V., dr. of philological sciences, professor
Donetsk National University
margharita.dimitrienko@mail.ru

УДК 159.9.072

САМООЦЕНКА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Дьякова Я.А.
Научный руководитель: Фархутдинова Ю.Н. к.псих.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические концепции отечественных и зарубежных исследователей по проблеме развития самооценки в младшем школьном возрасте. Представлены и проанализированы результаты эмпирического исследования уровней самооценки младших школьников.
Ключевые слова: самооценка, самосознание, младший школьник, уровень самооценки.

Становление адекватной самооценки является одним из существенных условий развития личности в целом. Подготовка учащихся к самостоятельному совершенствованию своих знаний как одна из центральных задач школы на современном этапе делает особо значимой проблему формирования активной позиции учащегося в учебном процессе.

Проблема самооценки является одной из центральных проблем становления личности младшего школьника, так как в этот период происходят кардинальные изменения в развитии ее структурных компонентов, формирование когнитивных

предпосылок рефлексивного самосознания, заканчивается дифференциация общей и конкретных самооценок.

Изучением самооценки в младшем школьном возрасте занимались как отечественные ученые (Л.И. Божович, Л.В. Бороздина, Л.С. Выготский, А.В. Захарова, И.С. Кон, В.С. Мухина, В.С. Сластёнин, Л.Ю. Фомина и др.), так и зарубежные исследователи (Р. Бернс, Ф. Зимбардо, С. Ледер, К. Шнайдер и др.).

Так, Л.С. Выготский предполагал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка, которая опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми. Эта важнейшая личностная инстанция, позволяющая контролировать собственную деятельность с точки зрения нормативных критериев, строить целостное поведение в соответствии с социальными нормами [1].

По мнению А.В. Захаровой, младший школьный возраст является важным в становлении самооценки: в этот период происходят кардинальные изменения в развитии ее структурных компонентов, форм, видов, показателей, уровневых репрезентаций; появляются такие приобретения, как отсутствие категоричности, аргументированность, объективность. При этом самооценка младшего школьника еще недостаточно сформирована, во многом зависит от оценок учителя, необъективна [2].

Исследователь В.С. Сластёнин отмечает, что самооценка оказывает влияние на формирование стиля поведения и жизнедеятельности, то есть во многом обуславливает динамику и направленность развития субъекта в целом [3].

Р. Бернс считает, что на формирование самооценки влияют семейные взаимоотношения. Также он подчеркивает, что важной особенностью детей с высокой самооценкой является то, что они меньше заняты своими внутренними проблемами, что позволяет больше внимания уделять окружающему миру [4].

Следует отметить, что формирование самооценки зависит от многих внешних и внутренних факторов, которые влияют на самосознание ребёнка младшего школьного возраста, на уровень его притязаний и степень уверенности в себе.

Одним из таких факторов является родительское отношение, стиль воспитания в семье, принятые в ней ценности. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке некритичности. У детей с заниженной самооценкой нет доверительных отношений и эмоционального контакта с родителями. В семьях, где дети имеют адекватную высокую или адекватную устойчивую самооценку, внимание к личности ребенка сочетается с достаточной требовательностью, создавая исходный уровень притязаний ребенка.

Следующим фактором является собственный жизненный опыт, который является результатом переживания своих успехов или неудач. Поэтому важно научить младших школьников анализировать причины, которые способствовали их успеху или неудаче в конкретной ситуации, делать выводы и строить свою дальнейшую деятельность с учетом полученных выводов.

По мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова формировать самооценку необходимо, используя возможности ведущей деятельности. Младшие школьники, ориентируясь на школьную оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, двоечниками и троечниками, хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка. Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности – нового аспекта самосознания в младшем школьном возрасте [5].

Теоретическое исследование проблемы особенностей самооценки в младшем школьном возрасте позволяет сделать вывод о том, что самооценка еще недостаточно

сформирована, во многом зависит от оценок учителя, необъективна, конкретна, ситуативна, имеет своим содержанием в основном оценку результатов деятельности. Основными факторами, влияющими на формирование самооценки в младшем школьном возрасте, являются родительское отношение и стиль воспитания; собственный жизненный опыт, чувство компетентности, а также школьная оценка.

В нашем исследовании приняли участие 28 детей младшего школьного возраста (Муниципальное образовательное учреждение «Школа № 119 г. Донецка»).

Для исследования самооценки детей младшего школьного возраста использовались следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Какой я?» (модификация методики О.С. Богдановой).

2. Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан).

С целью выявления уровня осознанности нравственных категорий и адекватности оценки наличия у себя нравственных качеств нами была использована методика «Какой я?» (модификация методики О.С. Богдановой) [6].

По результатам проведения методики мы выделили 5 уровней самооценки: очень высокий, высокий, средний, низкий, очень низкий.

Диагностика уровней самооценки позволила получить следующие результаты (см. табл. 1).

Таблица 1

Показатели уровней самооценки по методике «Какой я?» (модификация О.С. Богдановой)

Уровень самооценки	Количество испытуемых	%
Очень высокий	6	20
Высокий	11	38
Средний	11	38
Низкий	0	-
Очень низкий	0	-

Очень высокий уровень самооценки является проявлением комплекса превосходства – «я самый правильный», а также комплексом двухлетних детей – «я лучше всех». Он отрицает собственные неудачи для поддержания психологического комфорта, сохраняя привычное для себя высокое самомнение. Завышенная самооценка и соответствующий уровень притязаний неразделимы: такой человек ставит перед собой невыполнимые цели, которые превышают его реальные возможности. По результатам исследования очень высокий уровень самооценки у детей составляет 20% (6 ч.).

Высокий уровень самооценки предполагает здравую критику и правильное соотношение собственных сил с целями разной степени серьезности и с запросами окружающих. Такая самооценка дает ощущение внутренней гармонии и стабильности. Чувство уверенности позволяет выстраивать позитивные отношения с окружающими. Адекватная самооценка позволяет проявлять природные достоинства личности, при этом скрывая или компенсируя его недостатки. По результатам исследования высокий уровень самооценки у детей составляет 38% (11 ч.).

С*редний уровень самооценки* характеризует детей с установкой: больше, с чем смогу справиться в той или иной деятельности на себя не беру, но и планку достижений снижать не буду. По результатам исследования средний уровень самооценки у детей составляет 38% (11 ч.).

Следует отметить, что детей с низким и очень низким уровнем самооценки не выявлено. Преобладающими являются высокий и средний уровни, что свидетельствует о склонности детей выстраивать позитивные отношения с окружающими.

Для определения уровня самооценки нами была использована также методика диагностики самооценки Дембо – Рубинштейна (модификация А.М. Прихожан) [7].

Методика основана на непосредственном оценивании школьниками ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер, авторитет у сверстников, умелые руки, внешность, уверенность в себе.

По результатам проведения методики мы получили 4 уровня самооценки детей: очень высокий, высокий, средний, низкий.

Диагностика уровней самооценки позволила получить следующие результаты (см. табл. 2).

Таблица 2

Показатели уровней самооценки по методике Дембо – Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан)

Уровень самооценки	Количество испытуемых	%
Очень высокий	8	25
Высокий	19	62
Средний	1	2
Низкий	0	-

Очень высокий уровень самооценки характеризует самоуверенных и эгоистичных личностей, которые склонны себя переоценивать. По результатам исследования мы видим, что очень высокий уровень самооценки у детей составляет 25% (8 ч.).

Высокий уровень самооценки предполагает объективное оценивание себя и представление о важности своей личной деятельности среди других людей; реальное представление о своих качествах и чувствах, достоинствах и недостатках. Адекватная самооценка позволяет проявлять природные достоинств личности, при этом компенсируя его недостатки. По результатам исследования высокий уровень самооценки у детей составляет 62% (19 ч.).

Средний уровень самооценки у детей составляет 2% (1 ч.) Следует отметить, что не выявлены дети с низким уровнем самооценки.

На основе количественного анализа были определены 4 уровня самооценки детей: очень высокий, высокий, средний, низкий.

Наглядно результаты общего уровня самооценки представлены на рисунке (см. рис 1).

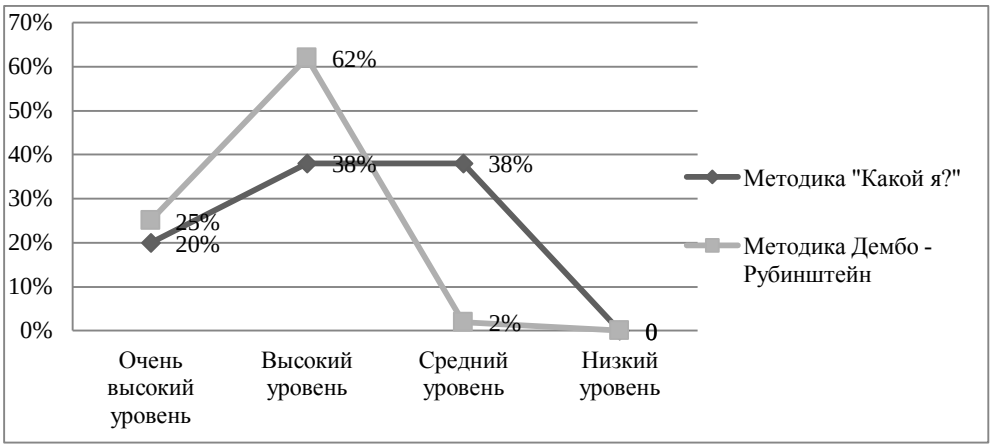


Рис.1. Результаты общего уровня самооценки младших школьников

По результатам исследования видно, что общий уровень самооценки в группе является *высоким.* Этот факт свидетельствует о том, что младшие школьники адекватно реагируют на замечания других людей, критично оценивают свои действия, ценят себя, уважают и полностью довольны собой. Им присуща пластичность в соответствии с реальным положением дел: снижение при неудаче, увеличение при успехе.

Таким образом, согласно проведенному исследованию, у детей младшего школьного возраста высокий уровень развития самооценки, что свидетельствует о преобладании активности, стремлении к успеху, уверенности в собственных силах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
2. Сычевич И.В. Самооценка детей младшего школьного возраста: метод. рекомендации / И.В. Сычевич. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2007. – 40 с.
3. Савинова Е.Ю. Исследование уровня самооценки младших школьников // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. Науч. конф. (г. Москва, апрель2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 178-180.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: «Прогресс», 1986. – 420 с.
5. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребёнка от рождения до 17 лет / И.Ю. Кулагина. Ун-т Рос. акад. образования. – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
6. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. Кн. 1.Общие основы психологии / Р.С. Немов. - 5-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. - 687 с.
7. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. – 352 с.

SELF-ASSESSMENT AS INDICATOR OF DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF YOUNGER SCHOOLBOARD

Annotation. The article discusses the theoretical concepts of domestic and foreign researchers on the problem of developing self-esteem in primary school age. The results of an empirical study of the levels of self-esteem of primary school children are presented and analyzed.
Keywords: self-esteem, self-awareness, primary school student, level of self-esteem.

Dyakova Y.A.
Scientific adviser: Farkhutdinova Yu.N. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: julia82.06@mail.ru

УДК 81’373

ТИПОЛОГИЯ ОТАНТРОПОНИМНЫХ 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 антропонимов. Фильмонимы систематизируются по формальным и содержательным параметрам. Определяются и анализируются производящие базы фильмонимов рассматриваемого типа.
Ключевые слова: оним, идеоним, фильмоним, структура фильмонима, производящая база заглавия, структурно-семантические модели.

Предлагаемая статья продолжает цикл тех публикаций представителей Донецкой ономастической школы, в которых представлен анализ одного из периферийных разрядов ономастического пространства — фильмонимов (см. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7 и др.]).

Ономастическое (онимное) пространство — это комплекс собственных имён всех разрядов и уровней, употребляемых определённым народом в определённый период [8, с. 141, с. 147–148; 9, с. 104]. Как отмечает В. И. Супрун, «ономастическое пространство

представляет собой полевую структуру с ядерными и периферийными конституентами» [10, с. 6].

Одной из актуальных задач современной ономастики является изучение периферийных разрядов ономастического пространства.

Так, в «Словаре ономастической терминологии» Н. В. Подольской [9], в работах В. И. Супруна [10], К. В. Першиной [11] и других исследователей представлены классификации периферийных разрядов проприальной лексики. При этом одним из ключевых подтипов периферийных разрядов являются идеонимы, которые в свою очередь также неоднородны и включают несколько разновидностей.

Н. В. Подольская, характеризуя термин *идеоним*, говорит о том, что «под этим термином, пока условно, объединены различные категории имён собственных, имеющие денотаты в умственной, идеологической и художественной сфере человеческой деятельности» [9, с. 61]. Среди видовых разновидностей сектора идеонимов лучше всего изучены библионимы, т. е. заглавия литературных произведений, в то время как киноназвания, т. е фильмонимы, «долгое время оставались вне поля зрения ономатологов» [5, с. 69]. Как известно, в отечественной ономастике термин *фильмоним* как обозначение названий кинофильмов в первую очередь связан с работами Е. В. Кныш [12] и Ю. Н. Подымовой [13].

Как один из периферийных разрядов ономастического пространства «фильмонимы обладают ономастическим и дооно мастическим значением. Другими словами, фильмонимы сохраняют значение имён собственных или нарицательных, от которых они образованы» [5, с. 71].

Объектом проводимого нами исследования являются названия русскоязычных фильмов и сериалов детективного жанра. **Материал исследования** извлекался методом сплошной выборки фильмонимов детективного жанра с сайтов www.kinopoisk.ru и www.kino-teatr.ru. **Временной диапазон выборки** охватывает названия российских и совместных русскоязычных детективных фильмов и сериалов, которые снимались в период с 1992 по 2019 год включительно. **Авторская картотека** фактического материала включает 1106 разноплановых в структурном, семантическом и ономасиологическом плане киноназваний русскоязычных фильмов и сериалов детективного жанра. **Выборка**, результаты анализа которой представлены в настоящей статье, включает 54 однокомпонентные фильмонима, для которых производящей базой являются различные классы антропонимов.

Как свидетельствуют анализ и систематизация фактического материала, по рангу частотности рассматриваемые кинонозвания в зависимости от лексической производящей базы располагаются следующим образом.

1. Фильмонимы, восходящие к прозвищу главного персонажа детективного фильма или сериала: *Ворона* (2018), *Глухарь* (2008), *Глухарь. 24 часа* / *Глухарь в кино* (2010), *Глухарь–2* (2009), *Глухарь–3* / *Глухарь. Возвращение* (2010), *Грач* / *Посредник* (2012), *Единорог* / *Разоблачение единорога* (2018), *Кромъ* (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) (27 лексических единиц).

В зависимости от мотивации прозвища главного героя фильмонимы этой группы можно распределить по таким подгруппам:

1.1. В основе прозвища лежит фамилия главного героя или героини детективного фильма. Например:

(А) *Ворона* (2018): < фамилия *Воронцова* (*Анна Воронцова*).

(Б) *Глухарь* (2008), *Глухарь. 24 часа* / *Глухарь в кино* (2010), *Глухарь–2* (2009), *Глухарь–3* / *Глухарь. Возвращение* (2010) < фамилия *Глухарёв* (*Сергей Глухарёв*). Следует

отметить, что и жанр этого сериала, и происходящие в нём события позволяют утверждать, что в этом случае в киноназвании также обыгрывается звуковое совпадение с жаргонным словом *глухарь*, которое, как и жаргонизм *висяк*, используется для обозначения нераскрытого преступления. По справедливому утверждению О. Комаровой, номинации типа *висяк*, *глухарь*, *шестёрка*, *вор в законе* не только демонстрируют слияние жаргона правоохранительных органов с жаргоном преступников, но и «через популярный жанр детективов проникли и в разговорную речь, приближаясь к общебытовой лексике» [14, с. 10].

(В) *Грач* / *Посредник* (2012) < фамилия *Грачёв* (*Сергей Грачёв*).

(Г) *Кромъ* (2006) < фамилия *Кромов* (*Андрей Васильевич Кромов*). Обращает на себя внимание использование в названии фильма ъ (*еря*) как элемента стилизации.

(Д) *Лютый* (2013), *Лютый–2* (2018) < фамилия *Лютов* (*Максим Лютов*).

(Е) *Синичка* (2018), *Синичка–2* (2018) < фамилия *Синицина* (*Ульяна Синицина*).

1.2. В основе прозвища лежит одновременное и фамилия главного героя детективного фильма, и особенность его характера. В эту группу входит фильмоним *Медведь* (2005). Главный герой этого детективного фильма, сюжет которого связан я с буднями и подвигами уфимской милиции, имеет фамилию *Аюханов*. Коллеги ласково называют его *Аю*, что в переводе с башкирского означает ‘медведь’. Однако одновременно прозвище *Медведь* (< *Аю* < *аю* ‘медведь’) указывает на смелость и несгибаемость главного героя фильма, следователя МВД.

1.3. В основе прозвища лежит какая-то зачастую феноменальная способность главного героя или героини детективного сериала / фильма. Например:

(А) *Слепой* (2004), *Слепой–2* (2005), *Слепой–3* (2007) < прозвище *Слепой*. Сериал «Слепой» является экранизацией цикла одноименных повестей Андрея Воронина. Глеб Сиверов, главный герой серии романов и указанного фильма, получил прозвище *Слепой* за феноменальную меткость и способность видеть в кромешной тьме.

(Б) *Шаманка* (2014) < прозвище *Шаманка*. Марине Белозеровой, главной героине фильма, оперу убойного отдела, коллеги дали прозвище *Шаманка* за её уникальную интуицию, логику, отличное знание психологии.

1.4. В основе псевдонима / прозвища — сходство главного героя детективного фильма с внешностью и / или характером, манерой поведения известной исторической личности. Например: *Цезарь* (2013) < псевдоним *Цезарь*, *Черчилль* (2009) < прозвище *Черчилль*. Так, главному герою фильма *Черчилль* (2009), Борису Ермолаевичу Черышеву, дали прозвище *Черчилль* не только за некоторое сходство с английским премьер-министром, но и за незаурядный ум и интуицию.

1.5. В основе прозвища лежат какие-то обстоятельства жизни главного героя детективного фильма: *Подкидыш* (2019) < прозвище *Подкидыш*.

1.6. Название фильма *Мурка* (2015), сюжет которого связан с небезызвестной Марусей Климовой, восходит к прозвищу *Мурка* < уголовный жаргонизм *мурка* ‘наводчица, осведомительница воров’ [15, с. 363].

1.7. В основе прозвища лежит особенность характера, манеры поведения главного героя фильма. Так, главному герою фильмов *Шериф* (2010), *Шериф–2* (2012), московскому оперу Сергею Шаронову, дали прозвище *Шериф*: *Шериф* (2010), *Шериф–2* (2012) < прозвище *Шериф* < апеллятив *шериф* ‘в Великобритании, Ирландии, США: должностное лицо, выполняющее административные, полицейские и некоторые судебные функции’ [http://gramota.ru/slovari/dic/?word=шериф&all=x]. В прозвище *Шериф*, для которого производящей базой является существительное *шериф*, актуализируется коннотативная сема ‘властный (характер)’.

1.8. В основе прозвища лежит название артефакта, которое может указывать либо на профессию, либо на хобби главного героя. Например:

(А) *Ланцет* (2018) < *ланцет*. Главному герою фильма, кардиохирургу Илье Ладынина, ещё в мединституте дали прозвище *Ланцет* за страсть к хирургии.

(Б) *Стилет* (2003), *Стилет–2* (2004) < *стилет*. Остросюжетный детективный сериал «Стилет» основан на произведениях Романа Канушкина. У главного героя серии романов и серила Игната Воронова было два прозвища: школьное прозвище *Ворон* было образовано от его фамилии, а после того, как герой попал на чеченскую войну он получил прозвище *Стилет*, потому что последнее, что слышали в жизни его враги, — это был звук стилета.

1.9. В основе прозвища лежит название артефакта, который является сюжетообразующим: *Единорог* / *Разоблачение единорога* (2018) < *единорог* (< редкая гравюра с единорогом, которую разыскивает героиня детективного фильма).

2. Фильмонимы, восходящие к фамилии главного персонажа детективного фильма или сериала: *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) (23 единицы).

Как видно из примеров, в названиях анализируемых фильмонимов, в качестве производящей базы представлены как мужские, так и женские фамилии:

(А) *Варламов* (2012), *Гоголь. Начало* (2017), *Гоголь. Страшная месть* (2018), *Гоголь* (2019), *Гоголь. Вий* (2018), *Карпов* (2012), *Карпов–2* / *Карпов. Второй сезон* (2013), *Карпов. Сезон третий* / *Карпов–3* (2014), *Ледников* (2013), *Морозов* (2007), *Сёмин* (2009), *Сёмин. Возмездие* (2011), *Хмуров* (2012), *Чернов* (2019), *Шаповалов* / *Шапито* (2012) — 15 названий.

(Б) *Казароза* (2005), *Каменская–1* (1999-2000), *Каменская–2* (2002), *Каменская–3* (2003), *Каменская–4* (2005), *Каменская–5* (2008), *Морозова* (2017), *Морозова–2* (2018) — 8 названий.

3. Фильмонимы, восходящие к имени главного персонажа детективного фильма или сериала: *Анна* / *Жена егеря* (2014), *Анна-детективъ* / *Анна-медиум* (2016), *Майя* (2014), *Дронго* (2002) (4 лексические единицы). Как видно из примеров, для трёх киноназваний этой группы производящим базами являются полные варианты женских личных имён *Анна* и *Майя*. При этом в составе фильмонима *Анна-детективъ* / *Анна-медиум* (2016) (как основном, так и в дополнительном варианте названия фильма) представлены «номинации лица юкстапозитного типа, в которых второй компонент указывает на сферу деятельности лица, на место его проживания» [5, с. 76].

Что касается фильмонима *Дронго* (2002), то в основе названия этого детективного сериала, который представляет собой экранизацию трёх романов из серии азербайджанского писателя Чингиза Абдуллаева, лежит личное имя главного героя, секретного агента *Дронго*.

Особую группу среди киноназваний анализируемого типа в структурном и функциональном аспектах образуют нумерологические фильмонимы: *Глухарь–2* (2009), *Глухарь–3* (2010), *Лютый–2* (2018), *Синичка–2* (2018), *Слепой–2* (2005), *Слепой–3* (2007), *Стилет–2* (2004), *Шериф–2* (2012), *Каменская–1* (1999-2000), *Каменская–2* (2002), *Каменская–3* (2003), *Каменская–4* (2005), *Каменская–5* (2008), *Карпов–2* (2013), *Карпов–3* (2014), *Морозова–2* (2018). При этом, как отмечает Н. А. Ярошенко, «рекламная функция реализуется при использовании так называемых нумерологических фильмонимов, числительное в составе которых может указывать на предыдущий сезон

сериала, который, как правило, уже имел большой успех (значительный кассовый сбор)» [5, с. 77].

Систематизация и анализ однокомпонентных фильмонимов детективного жанра, которые восходят к различным классам антропонимов, позволяют утверждать, что при создании киноназваний этого типа наиболее частотными, а значит, и наиболее значимыми в качестве производящих баз оказались прозвища и фамилии главного персонажа детективного фильма или сериала. Фильмонимы этого типа выполняют не только номинативную, информативную, но и оценочную функции.

Пронализировать в структурно-семантическом и функциональном аспекте однокомонентные фильмонима, для которых производящей базой являются другие классы имён собственных, — следующая задача нашего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Першина К. В. Русская идеонимия: *«Весна на Заречной улице»* / К. В. Першина // Логос ономастики. — 2008. — № 2. — С. 105–110.
2. Першина К. В. Антропонимы в составе идеонимов (на материале русского языка) / К. В. Першина // Състояние и проблеми на блъгарската 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.
3. 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.
4. Ярошенко Н. А. Структурно-семантические типы однословных отапеллятивных 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.
5. 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.
6. Ярошенко Н. А. Ономасиологические 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.
7. 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.
8. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. — М. : Наука, 1973. — 366 с.
9. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Наука, 1988. — 192 с.
10. Супрун В. И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал : Дис. в виде научного доклада ..... д-ра филол. наук / Василий Иванович Супрун. — Волгоград, 2000. — 76 с.
11. 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.
12. Кныш Е. В. Наименование кинофильмов как объект ономастики / Е. В. Кныш // Актуальные вопросы русской ономастики : Сб. науч. тр. — Киев, 1988. — С. 106–111.
13. Подымова Ю. Н. Названия фильмов в структурно-семантическом и функционально-прагматическом аспектах : Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю. Н. Подымова. — Майкоп, 2006. — 26 с.

14. Комарова О. Заметки по поводу дискуссий о русском языке / О. Комарова // Полярный вестник. — 2006. — № 9. — С. 7–20.
15. Мокиенко В. М. Большой словарь русского жаргона / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. Межкафедральный словарный кабинет им. проф. Б. А. Ларина. — СПб. : Норинт, 2000. — 720 с.

THE TYPOLOGY OF ONE-COMPONENT DETECTIVE GENRE FILMONYMS FORMED FROM THE ANTROPONYMS

Annotation. The article is devoted to analysis of structural and semantic peculiarities of the one-component filmonyms formed from the antroponyms. The article deals with Russian detective genre films and serials titles of 1992–2019 years. 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.

Zaharova M. A.
Scientific adviser: Yaroshenko N. A. Candidate of Philology, Associate Professor
Donetsk National University
E-mail: masha_zaxarova_2012@mail.ru
nyaroshenko@yandex.ru

УДК 159.922.8

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УВАЖЕНИЯ К РОДИТЕЛЯМ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Кабдина А.А.
Научный руководитель: Н.В. Устинова, канд. психол. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты отношений подростков и юношей со значимыми взрослыми, уважения детей в этом возрасте к родителям, а также описаны результаты эмпирического исследования психологического содержания и возрастной специфики уважения к родителям в подростковом и юношеском возрасте.
Ключевые слова: подросток, юноша, родитель, личность, уважение.

Первостепенная задача подросткового возраста – это переход из физиологического и психологического состояния ребенка в состояние взрослого. Качества, которые подросток приобретает и формирует в процессе этого перехода, оказывают непосредственное влияние на всю его последующую жизнь: ощущение себя как личности, построение карьеры, создание семьи и воспитание его детей. Естественным образом сфера межличностных отношений подростка также оказывается многозадачной и перегруженной. Меняется его взаимодействие с ближайшими взрослыми, подросток переоценивает и перестраивает отношения, и вместо симпатии к родителям начинает проявлять протест или даже неприязнь. Кроме изменений в отношениях с родителями, ребенок иначе выстраивает контакт и с остальным окружением: пересматривает отношения с более младшими детьми – теряет интерес к ним; устанавливает все более тесные отношения со сверстниками; находит себе кумиров среди популярных людей и старается следовать их имиджу и жизненным принципам и т.д. Эти изменения могут происходить медленно и постепенно или скачкообразно и бурно.

Одновременно, подросток начинает осмысливать, как он может реализоваться в будущем профессионально, примеряет на себя различные социальные и

профессиональные роли. При этом он равняется на ближайших взрослых, и в зависимости о того, какой пример успеха в социуме показывают они, подросток формирует свою идентичность в обществе.

В юношестве этот неспокойный этап оказывается позади, из него уже сделаны выводы, и отношения, как со сверстниками, так и со старшими становятся более ровными и почти одинаково значимыми. Юноша уже сориентировался в социальных ролях и готов в них реализовываться. Кроме того, в юношеском возрасте у личности уже есть все признаки взрослого человека, которые могут позволить общаться на равных с родителями и старшими.

Также следует заметить, что подростковый этап в жизни любого индивида сопровождается ростом потребностей. При этом у молодежи недостаточно жизненного опыта и возможностей, чтобы удовлетворять эти возросшие потребности самостоятельно. Именно родители оказываются для повзрослевших детей источником удовлетворения материальных нужд и эмоциональной опорой, к которой ребенок может обратиться.

Поэтому для родителей подростковый период их ребенка оказывается очень сложным и длительным с психологической точки зрения. Несмотря на недовольство и даже неприязнь подростка, его ближайшим взрослым приходится все также выполнять свои родительские обязанности и надеяться, что вместе с взрослением и наступлением поры юношества, отношения с ребенком наладятся, или хотя бы спадет напряжение.

Явными сигналами со стороны подростка к взрослому, указывающими на то, что последний выбирает верную стратегию для отношений, являются доверие и уважение ребенка к родителю. И если в юношеском возрасте эти феномены могут проявляться в отношениях открыто и честно, то подросток редко бывает готов к искреннему проявлению своих положительных чувств к взрослому – подросток больше критикует родителя, чем говорит о своем уважении к нему.

Изучение специальной литературы по проблеме отношений показывает, что в настоящее время, помимо теоретического освещения общих вопросов (классификация, структура, система, виды отношений), увеличивается количество экспериментальных исследований взаимоотношений детей и взрослых, отношений между детьми в группах, коллективах. Ведущая роль взрослого в психическом развитии ребенка и юноши несомненна. Это подтверждается исследованиями Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и др. Особенности общения детей со взрослыми в отечественной науке изучали такие психологи как: Г.Х. Мазитова, С.Ю. Мещерякова, Н.М. Щелованова, М.И. Лисина, А.М. Коновалова и другие. Эти ученые считают, что подростковый и юношеский возраст отличаются друг от друга и имеют разные возрастные задачи. При этом, оба этих периода являются достаточно сложными в жизни любого человека, так как связаны с кризисными проявлениями, интенсивными физиологическими изменениями и переходом личности от ребенка к взрослому.

Детско-родительские отношения характеризуются глубокими эмоциональными переживаниями и изменениями личности, как ребенка, так и родителя в процессе общения. Одновременно, этот вид отношений отличается от всех остальных тем, что они «навсегда» и они накладывают на родителя сложную и амбивалентную роль. Он одновременно должен эмоционально поддерживать, принимать и контролировать, учитывая зону ближайшего развития своего ребенка [1, с.105-106]. При этом правильно выбранный стиль семейного воспитания позволяет родителю получить от ребенка-подростка уважительное отношение к себе [2].

Обобщая все вышесказанное, можно в качестве основных положений детско-родительских отношений выделить следующие закономерности [2-5]:

1) эти отношения представляют собой относительно самостоятельное образование, которое меняется и развивается со временем;

2) они подчиняются и формируются по образу и подобию конкретной культурно-исторической системы взаимоотношений людей, связанных между собой брачными, родственными и социальными отношениями, к которым относятся родители и ребенок;

3) отношения с родителями непосредственно влияют на профессиональные установки подростка и юноши;

4) пережитый в детстве опыт этих отношений в том или ином виде невольно (бессознательно) транслируется при воспитании и общении с собственными детьми;

5) уважение, которое подросток проявляет к родителю, зависит от стиля семейных отношений и воспитания.

То есть в процессе детско-родительских отношений ребенок формирует внутри себя образ родителя, на который он реагирует в данный момент и который он пронесет через всю жизнь, чтобы, в конце концов, воспитать потом своих детей и передать этот образ через поколения.

Несмотря на достаточно большое количество исследований детско-родительских отношений, все еще остается недостаточно разработанным ряд вопросов в рамках этой проблемы, а именно: какие личностные факторы подростков и юношей обуславливают характер их взаимоотношений со взрослыми; как подростки и юноши сами оценивают свои отношения со своими родителями; какие качественные изменения происходят по окончанию подросткового возраста и в пору юности в отношении и в уважении детей к родителям.

С учетом этого нами было проведено исследование, целью которого было выявление психологического содержания и возрастной специфики отношения и уважения к родителям в подростковом и юношеском возрасте. Объект исследования – отношение детей к родителям в подростковом и юношеском возрасте. Предмет исследования – психологическое содержание и структура уважения подростков и юношей к родителям. Гипотеза исследования: существуют различия в психологическом содержании и структуре отношения к родителям у подростков и юношей.

Для реализации целей исследования использовались следующие психологические методики:

1. Методика ADOR – «Подростки о родителях» в адаптации Л.И. Вассермана для изучения установок, поведения и методов воспитания родителей так, как видят их дети.

2. Тест «Отношения с родителями» (Н.С.Ефимова) для выявления основных стратегий отношения родителей к ребёнку.

3. Методика «Незавершенные предложения» Сакса-Леви в модификаци В.Михала для диагностики отношения и уважения подростка или юноши к родителям, семье, своим способностям и другим аспектам жизни.

4. Опросник «Уважение к родителям» А.М. Коноваловой для диагностики содержания уважения подростков и юношей к родителям и выявления отличий такого отношения к матери и к отцу.

С целью статистической проверки полученных данных использовались методы описательной статистики, U-критерий Манна-Уитни, t-критерий Стьюдента.

Выборка испытуемых составила 65 человек: 35 подростков (20 мальчиков и 15 девочек), а также 30 испытуемых юношеского возраста (12 юношей и 18 девушек). В результате проведенного исследования были получены следующие результаты:

- были выявлены значимые различия между подростками и юношами по шкале «Принятие – отвержение» методики «Отношения с родителями» ($t=2,235$; $p\leq0,05$). Подростки (средний показатель по шкале 17,9), в отличие от юношей (среднее 12,9) считают, что родители низко оценивают их способности, не верят в их будущее, испытывают отрицательные чувства (раздражение, злость, досаду) по отношению к ним. В свою очередь юноши считают, что родители более положительно к ним относятся. Такую ситуацию можно объяснить тем, что подросткам свойственно нежелание думать

о будущем и протестное поведение в отношении родителей, что действительно может приводить к отрицательному отношению родителей к детям. Юноши уже меньше конфликтуют с родителями, а также в основной своей массе приняли решение о своем будущем, в том числе о дальнейшем образовании или карьере. Поэтому они оценивают отношение родителей к ним как более положительное и спокойное;

- значимые различия были выявлены по результатам методики ADOR. У подростков по шкале автономности отцов средние показатели существенно отличаются от средних показателей у юношей ($t=2,937$, $p\leq0,05$), что свидетельствует о существенном изменении отношений с родителем мужского пола при переходе от пубертата к юношеству. Подростки считают своих отцов более авторитарными, командующими и отчужденными эмоционально, а юноши уже иначе оценивают возможно точно такое же поведение. Можно предположить, что юноши легче, чем подростки могут признать отцовское лидерство и менее критично относиться к мужской скупой эмоциональности;

- наблюдаются существенные различия средних показателей по шкале «Отношение к неудачам ребенка» теста «Отношения с родителями» ($t=2,309$, $p\leq0,05$). Это может говорить о том, что у юношей в большей степени сформирована уверенность в своем мнении, и они менее зависимы от мнения родителей о себе. Подростки, в свою очередь, все еще полагаются на похвалу родителей относительно их успехов и более болезненно воспринимают недовольство или критику родителей своих неудач.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что подростки, по сравнению с юношами, характеризуются большей зависимостью от мнения родителей о себе и большей восприимчивостью к похвале или критике со стороны родителей. Также подростки считают, что родители низко оценивают их способности и испытывают к ним негативные чувства. Юноши, в свою очередь, менее зависимы от похвалы или критики родителей, а также склонны оценивать отношение родителей к себе как более спокойное и положительное.

Таким образом, проведенное исследование показало существование различий в отношении и уважении к родителям у подростков и юношей. Полученные результаты могут быть использованы для проведения воспитательных занятий в школе и системе довузовской подготовки (техникумы, колледжи, лицеи), индивидуальных и семейных (дети с родителями) консультаций или привлечения родителей к учебно-воспитательному процессу их детей. Данные исследования могут учитываться при создании программ психологических групп и тренингов, направленных на улучшение отношений между детьми и родителями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Савина Е., Смирнова Е. Родители и дети. Психология взаимоотношений / Е. Савина, Е. Смирнова. – М.: Когито-Центр, 2003. – 230 с.
2. Коновалова А.М., Захарова Е.И. Особенности родительского воспитания как условия становления уважения к родителям в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. 2017. №1 (25). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-roditelskogo-vospitaniya-kak-usloviya-stanovleniya-uvazheniya-k-roditelyam-v-podrostkovom-vozraste.
3. Жолудева С.В., Жулина Г.Н. Особенности взаимосвязи отношений с родителями и профессиональных установок в юношеском возрасте [Электронный ресурс] / С.В. Жолудева, Г.Н. Жулина // Вестник ЧГПУ. 2016. №2. – С.126-131. // Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimosvyazi-otnosheniy-s-roditelyami-i-professionalnyh-ustanovok-v-yunosheskom-vozraste
4. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. - СПб.: Питер, 2000. - 992 с.
5. Панфилова А. П. Психология общения : учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / А. П. Панфилова. — М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 368 с.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF RESPECT FOR PARENTS IN TEENAGE AND YOUNG PEOPLE YEARS

Annotation. The article discusses the theoretical aspects of the relationship of teenager and young people with significant adults, the respect of children at this age for their parents, and describes the results of empirical research of these phenomenons using psychological techniques.
Keywords: teenager, youth, parent, personality, respect.

Kabdina A.A.
Scientific adviser: Ustinova N.V. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: kabdina10@mail.ru

УДК 82.091

СТИХОТВОРЕНИЕ П. Б. ШЕЛЛИ «ИЗМЕНЧИВОСТЬ» (“MUTABILITY / WE ARE AS CLOUDS THAT VEIL THE MIDNIGHT MOON…”) В РУССКИХ И УКРАИНСКИХ ПЕРЕВОДАХ

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 русских и украинских переводах.
Ключевые слова: лирика, перевод, поэтика, сопоставительный анализ

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 [1], фундаментальным трехтомным трудом И. Гусманова [2], статьями Н. Дьяконовой, А. Корниловой) и переводческими исследованиями (пособием Л. Никольской [3], разделом в «Высоком искусстве» К. И. Чуковского [4], статьей Н. Шутемовой [5]).

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. [6, 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.

Стихотворение «Изменчивость» написано пятистопным ямбом с перекрестной рифмовкой. В первой строфе Перси Шелли использует метафорические аналогии, описывая мир природы и культуры. П. Б. Шелли уподобляет человеческую природу облакам (*we are as clouds*), которые с наступлением ночи исчезают в темноте, как

мимолетным природным явлениям, и заброшенным лирам (*or like forgotten lyres),* созданным человеческой рукой, которые не могут заново повторить прежнюю мелодию.

Лейтмотив второй строфы – мысль о том, что измененное однажды уже не сможет вернуться в то же состояние, что было раньше. Лира, как любой музыкальный инструмент, предназначена для извлечения мелодичных звуков, но в строфе подчеркивается, что у лир ‘расстроенные струны’ (*dissonant strings*). Здесь выражена идея случайности, хаотичности, дисгармонии всего сущего – как природного, так и рукотворного, даже искусства, ведь лира – символ музыки, искусства.

В третьей строфе П. Б. Шелли добавляет следующий аспект к своей аргументации – человеческие мысли и эмоции. Наши мысли всегда меняются, и во время сна, когда ‘мы покоимся’ (*we rest)*, и когда мы бодрствуем (*we rise)*. П. Б. Шелли отмечает, что сновиденье имеет ‘власть отравлять сон’ (*power to poison sleep*) так же, как ‘блуждающая мысль загрязняет день’ (*a wandering thought pollutes the day*). Мысли и эмоции заставляют нас ‘смеяться’ (*laugh*) или ‘отбрасывать заботы прочь’ (*cast our cares away*). Чтобы подчеркнуть тщету человеческих переживаний и бессмысленность всего, автор использует приём иронии: слово высокого стиля *woe* (‘беда, скорбь’) в контексте сказанного звучит насмешливо и носит намеренно сниженный характер.

В последней строфе используется «сильная» пунктуация – восклицательный знак *It is the same!* (‘Это ведь одно и то же!’), как способ подчеркнуть то, что все чувства являются мимолетными, изменчивыми. Поэт показывает, что сущее развивается по собственным законам, и мы не в силах ничему воспрепятствовать. Не только жизнь человека, но и целые эпохи – лишь мгновение. Мгновение неповторимо, но в этом и есть его красота.

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 [7, с. 119-140].

Касательно переводческих особенностей прочтения заметим, что в первой строфе стихотворения: ‘Ночь окружила’ воспроизведено 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 ‘позабытые лиры’, а как ‘позабытые 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 дуновенье’ (*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 *morrow* 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 «Изменчивость» 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 правильнее 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 чаща’, скорее всего, взято из русской поэзии (например, в балладе Адама Мицкевича «Свитезь»: ‘Стоит таинственная чаща’) 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 шеллиевского стихотворения стал довольно известный русский советский поэт-переводчик, литературовед и художник Вильгельм

Вениаминович Левик (1907-1982). Для 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 стилевого произвола и утвердило его имя среди имен тех, кто составил школу русского советского поэтического перевода. «Художественный перевод, – пишет 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» [8, с. 8].

В первом четверостишии стихотворения «Изменчивость» структура метафорического сравнения у 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 Левика неточность в отображении некоторых лексических единиц: *restlessly speed* (‘беспокойно спешить’) воспроизведено как ‘лететь сквозь ночь’, что трудно соотнести с человеком, однако эта лексическая замена придает картине экспрессию, выразительность. В переводе 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. 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. 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. Левика совершенная переводческая дикция, редкий дар переводить точно и красиво, что и дает возможность русскому читателю сполна ощутить мощь и магию шеллиевской поэзии.

Из украинских интерпретаторов стихотворения П. Б. Шелли «Изменчивость» можно выделить украинского переводчика и журналиста Александра Николаевича Мокровольского (род. 1946). «За высокохудожественные переводы произведений В. Шекспира, Дж. Г. Байрона, В. Гюго, Л. Ариосто и других классиков европейской литературы» в 1999 году он получил литературную премию имени Максима Рыльского. Кроме того, А. Мокровольский переводил произведения П. Б. Шелли с английского языка в сборнике «Поезії» 1987 года для издательства «Дніпро» [9, с. 35].

Изначально украинский язык вроде бы дает преимущество переводчику, мелодичность языка благоприятствует переводу поэзии. Однако в открывающей текст фразе: ‘ми – ніби ті, круг місяця, хмарки’ чувствуется нечто искусственное, по-

украински так не выражаются. Само построение предложения неверное, нарушен порядок слов. это чувствуется, даже если строку перевести на русский язык: ‘мы – будто те, вокруг луны, тучки’. Естественно будет сказать: ‘ми – ніби ті хмарки, що круг місяця’ (‘мы – будто те тучки, что вокруг луны’). Такое синтаксическое искажение возможно, только если нужно уместиться, «втиснуться» в размер стихотворения. Во фразе второй строфы ‘немов на лірах буряне грання’ бурная игра – не совсем подходящее определение для манеры исполнения. Лира как музыкальный инструмент все же больше ассоциируется с гармонией и спокойствием. В строке: ‘наш відгук – різний на пориви різні’ содержится явственная отсылка к В. Левику – ‘ответ наш разный разным дуновеньям’.

В третьей строфе украинский переводчик создает уклон в драматизм: ‘думка день затьмарить *чорна*’, при том, что в оригинале: *one wandering thought pollutes the day,* какая-то мысль, навязчивая или блуждающая, отравляет нам весь день. У П. Б. Шелли мысль *pollutes the day*, а в переводе ‘отравить’ передано как ‘затьмарити’, что усиливает эмоциональную выразительность сказанного. Перевод содержит слова с резко негативными коннотациями ‘ненавість’ и ‘прокльон’, но без антитезы оригинала. Примечательно, что в подлиннике нет вопросительного знака, а в переводе он повторяется дважды. По риторике видно, что переводу А. Мокровольскому присущ подчеркнутый драматизм. У английского же поэта спокойное сознание, он просто констатирует, что все наши ожидания преходящи.

В последней строфе А. Мокровольский усиливает и нагнетает драматизацию: ‘Ніде, ніщо!’, используя знак восклицания. У него в тексте девять раз повторяется тире, а это пунктуационно обозначает стремительное движение мысли. Однако в английском тексте тире, использованное четырежды, передает другое – незавершенную мысль. Глаголы ‘тече-тікає’ не совсем подходят для выражения эмоций, однако их звуковая перекличка удачная. В строке: ‘І наше вчора – недосяжна даль’, нет завтрашнего дня, как в оригинале: *man’s yesterday may ne’er be like his morrow.* А. Мокровольский использовал в начале строки союз ‘І’, тем самым придавая стилю почти библейскую возвышенность. Его перевод выполнен на достаточно высоком уровне, в нем есть специфическая динамика, однако есть и эмоциональные перехлесты, слишком личное, пристастное отношение переводчика к изображаемому, что противоречит философскому посылу Шелли.

Из украинских переводчиков также примечательна наша современница Елена Балера, автор поэтического сборника «Коли усміхаються зливи» и лауреат частной премии METAPHORA 2012-2013 гг. Она переводит как с украинского на английский, так и наоборот. Ее перевод П. Б. Шелли «Изменчивость», созданный в 2012 г., интересен и довольно качествен, хоть и не без недостатков.

В первой строфе заметна пунктуационная ошибка: лишняя запятая в сравнении ‘ми, ніби хмари’. Да и само слово ‘хмари’ (тучи) звучит явно мрачнее, чем уменьшительно-ласкательное ’хмарки’ (тучки, облачка) того же А. Мокровольского. Однако в оригинале это *clouds* – облака, что-то легкое, воздушное и чистое. Далее, в строке: ‘Як світяться в неспокої й дрижать’ (‘Как светятся беспокойно и дрожат’) вместо ‘як’ (‘как’) стоило бы поставить ‘що’ (‘что, которые’), чтобы получилось: ‘Которые светятся беспокойно и дрожат’. В словосочетании ‘в неспокої й дрижать’ союз ‘й’ не прочитывается, будто сливаясь с буквой ‘ї’. Переводчица использовала редуцированную форму глагола ‘вража’ вместо ‘вражає’, что является нормой для XIX в., но современному тексту придает архаическое звучание.

В первой строке третьей строфы видим хорошую словесную и смысловую перекличку: ‘сон – сновидіння’. Однако далее следует труднопроизносимое скопление согласных ‘я**к вс**танемо’. А ведь украинский язык предлагает для данного случая более благозвучную форму: ‘як устанемо’. Особенность украинской речи в том, что нельзя

допускать стечения трех и более согласных подряд. В конструкции ‘печалі й радощів’ союз ‘й’ снова пропадает, будто сливается с буквой ‘і’.

Финальный аккорд отличный: ‘Мінливість – залишиться у віках’. У переводчицы часты фонетические переклички: ‘ін’ в словах ‘замінить, Мінливість’, анафорический слог ‘ми’ в словах ‘минуща мить’, в сочетании с ‘у’ в словах ‘рук’, ‘струн’, ‘отруїть’ , ‘бруднить’ слышится резкий, раскатистый сонорный ‘р’. Все это указывает на чуткий фонетический слух переводчицы. В силу всего отмеченного выше перевод Е. Балеры можно отнести к качественным.

Помимо переводов, выполненных профессиональными переводчиками, было проанализировано 20 любительских переводов данного стихотворения. На основании анализа были выявлены наиболее характерные ошибки начинающих переводчиков и дилетантов. В частности:

1. Версификационные ошибки: хотя большинство и сохраняют размер, отдельные переводчики-любители искусственно его удлиняют или совсем отказываются от заданного размера. Например, В. Аношина которая удлиняет стихотворный размер во избежание смысловых потерь, что, в свою очередь, ведет к многословности, или С. Мурашева, которая вместо ямба использует трёхстопный анапест.

2. Фонетические ошибки: многие переводчики-любители не следят за тем, как воспринимается на слух их перевод. Следовательно, могут появиться какофония или просто неудобопроизносимые звукосочетания. Например, у С. Мурашевой строка: ‘жизнь **нас ра**дует’ неблагозвучна. К неудобопроизносимым звукосочетаниям отнесем оборот ‘**о, о**блака’ в переводе А. Равиковича, где две гласные образуют трудно произносимое зияние, а восклицание создает ненужную пафосность.

3. Лексико-грамматические ошибки: частой проблемой переводчиков-любителей является нехватка фоновых знаний, что приводит к неверному лексическому выбору. Во втором четверостишии упоминается музыкальный инструмент, однако переводчик, незнакомый с музыковедческой терминологией, часто ошибается в выборе слов. Например, строка А. Равиковича: ‘И дека дважды не дрожит сейчас’ бессмысленна: дека не может дрожать, в отличие от вибрирующих струн. В любительских переводах также встречается нарушение узуса русского языка. Например, у Н. Ахундовой читаем: ‘Порой имеем беззаботный вид’. Однако в русском языке ‘иметь’ – специфический глагол, используемый в основном для обозначения отношений обладания. Он встречается в некоторых устоявшихся фразах, например, ‘иметь в виду’, ‘иметь право’, ‘иметь значение’ и т.д. Однако его гораздо реже используют в повседневной речи, предпочитая другой оборот с глаголом ‘быть’; в данном случае более естественно услышать: «порой у нас (бывает) беззаботный вид». Переводчики-любители часто допускают тавтологию, а это признак бедного лексического запаса. Например, у Э. Полянски режет слух двойное «как»: ‘Как позаброшенные лиры мы как будто’.

4. Синтаксические ошибки: в непрофессиональных переводах часто можно встретить немыслимые для русского языка конструкции. К примеру, О. Кайдалова не учла в переводе свободный порядок слов русского языка, поэтому в выражении ‘блуждая, мысль нам день испортит’ непонятно, кто блуждает, мысль или люди.

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 «Изменчивость» прочтение В. В. Левика. Он классик советского

поэтического перевода, художник, он тонко чувствует и виртуозно «живописует» образы стихотворения.

Не уступая в профессионализме левиковскому, перевод К. Чемены отличается качеством и языковым минимализмом. В его переводе стихотворения «Изменчивость» не чувствуется искусственность, свойственная любительским текстам.

В сравнении с русским языком украинский отличается большей мелодичностью, что дает украинскому переводчику преимущество. Однако даже при такой большой «форе» переводчики зачастую совершают ошибки, допускают вольности или искажают оригинал вследствие интерпретационных сложностей. Например, А. Мокровольский в нагнетании драматизма превзошел даже Бальмонта. Однако его перевод выполнен на хорошем уровне, в нем присутствует специфическая динамика.

Помимо переводов, выполненных профессиональными переводчиками, было проанализировано около двух десятков любительских переводов. В них выявлены наиболее характерные версификационные, фонетические, лексико-грамматические и синтаксические ошибки, типичные для любителей и начинающих переводчиков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дьяконова, Н. Я., Чамеев, А. А. Шелли. [Текст] / Н. Я. Дьяконова, А. А. Чамеев – СПб: Наука, 1994.

2. Гусманов, И. Г. Поэтический перевод и интерпретация текста (о некоторых переводчиках Шелли) [Текст] / И. Г. Гусманов. 2008. Вып. 3, т. 1. С. 98-101.

3. Никольская, А. И., Шелли в России. (Лирика Шелли в русских переводах XIX–XX веков) [Текст] / А. И. Никольская. Смоленск, 1972.

4. Чуковский, К. И. Высокое искусство [Текст] / Чуковский К. И. Собр. соч.: в 15 тт. – Т.3. – М.: Терра: Книжный клуб, 2001, С. 3-370

5. Шутемова, Н. В. Принцип «намеренной свободы» в переводе поэтического текста. [Текст] / Стереотипность и творчество в тексте. Межвуз. сб. науч. тр. Вып.7.

6. Alastor; or, The Spirit of Solitude; and Other Poems [Text] / S. Hamilton – London: Printed for Baldwin, Craddock & Joy and Carpenter & Son, 1816.

7. 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.

8. Левик, В. Избранные переводы. В 2-х томах. Т. 1. [Текст] / Предисл. Л. Озерова. – М.: «Худож. лит.», 1977.

9. Шеллі, П. Б. Поезії [Текст] / Упоряд. та переклад О. Мокровольського, передмова С. Павличко. – Київ: Дніпро, 1987.

THE POEM BY P. B. SHELLEY “MUTABILITY” (“MUTABILITY / WE ARE AS CLOUDS THAT VEIL THE MIDNIGHT MOON…”) IN RUSSIAN AND UKRAINIAN TRANSLATIONS

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 and Ukrainian translations.

Keywords: (lyrical) poetry, translation, poetics, comparative analysis

Kochina N. S.
Scientific adviser: Matvienko O. V., Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: hidenaryghoul@gmail.com

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РАЗНЫХ ЖАНРОВ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ

Крылова А.А.
Научный руководитель: Е.В. Чуканов ст. преп.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. С распространением технических средств, музыка, становится важной составляющей ежедневного обихода. В статье рассматриваются особенности воздействия музыки на эмоциональное состояние слушателя. Было установлено, что классическая музыка способствует изменению эмоционального состояния в сторону угнетения.
Ключевые слова: музыка, эмоции, эмоциональные состояния, музыкальное восприятие, настроение.

Восприятие музыки является единым процессом, в котором одновременно сосуществуют слуховой и эмоциональный компоненты. Подчеркивая эту особенность, Б.М. Теплов пользуется термином «музыкальное переживание», которое одновременно является слуховым восприятием и чувством музыки. Слуховой компонент восприятия музыки отвечает за точность и тонкость восприятия музыкальной ткани, дифференциацию и анализ ее структуры. Эмоциональный компонент является ядром восприятия музыки, он позволяет проникнуть в содержание музыки, не может быть адекватным без возможности дифференцированно воспринимать музыкальную ткань, а слуховой компонент без эмоционального переживания содержания музыки превращается в бессмысленное различение звуковых комплексов.[1]

Вместе с тем, согласно Б.М. Теплову, содержание музыки, хотя и воспринимается преимущественно эмоциональным путем, но не сводится только к эмоциям, а представляет собой своеобразное выражение жизненной действительностью субъекта, является смысловым.

Восприятие музыки является многокомпонентным процессом, в который включаются многие когнитивные процессы, среди которых доминирующими являются: ощущение, восприятия, мышление и воображение.

Первичным и простейшим процессом является ощущение- психический процесс, возникающий в результате непосредственного воздействия источника ощущения на органы чувств. В музыкально- познавательной деятельности наиболее важны слуховые, кинестетические, тактильные и ритмические ощущения. На основе комплекса ощущений возникает восприятие как процесс характеризующийся, во-первых, целостностью, во-вторых- опорой на предшествующий опыт (апперцепционностью), в-третьих- константностью. В общепсихологическом понимании восприятия выделяют тенденции прегнантности, в соответствии с которой объединение разрозненных свойств воспринимаемого в сознании происходит таким образом, что возникшее целое, так или иначе, отличается по форме от других возможных объединений[2].

Музыкальное восприятие – процесс чрезвычайно сложный и многоаспектный. Он включает объединение в сознании воспринимающего огромное количества различных элементов, принадлежащих к разным уровням, системам и качественно своеобразных. Вот только некоторые из проблем, возникающие при изучении процессов музыкального восприятия:

- связь с предшествующим опытом (апперцепция) делает результат восприятия зависящим не только от свойства объекта, но и от свойств воспринимающего субъекта; следовательно, есть качественные различия в музыкальном восприятии профессионалов и непрофессионалов, ребенка и взрослого, индивидуальные отличия.

-временная природа музыки диктует необходимость воспринимать одновременно непрерывный поток и его отдельные точки (единство континуальности и дискретности); установления закономерностей различных сочетаний континуальности и дискретного представляет собой проблему, связанную как с наиболее сложными механизмами индивидуальной психики, так и с содержанием и строением музыкальных воспроизведений.

-формирование в массовом сознании предпочтений восприятия музыки с разной степенью сложности.[4]

Между музыкальным восприятием, музыкальным мышлением и музыкальным воображением, по-видимому, существует еще более тесная связь, нежели между этими же процессами в их общепсихологическом понимании. Если восприятие в общей психологии трактуется как процесс преимущественно репродуктивный, в отличии от мышления и воображения, характеризующихся разной степенью продуктивности, то в музыкальной деятельности уже восприятие является продуктивным процессом[3].

Показано, что прослушивание музыки влияет на деятельность ЦНС, параметры дыхания, кровообращения, газообмена, на эмоциональную и когнитивную сферы человека. Выявлено, что отдельные элементы музыки вызывают детерминированные (коррелирующие с характером раздражителя) изменения психических состояний. При восприятии музыки различных направлений и стилей могут заметно меняться частотные характеристики ЭЭГ. Показано, что при получении удовольствия от прослушанной музыки альфа-ритм ЭЭГ взрослого человека усиливается. Детализируется представление о воздействие различных музыкальных ритмов, темпа, жанра. Петрушин В.И. считает, что основное влияние на модуляцию эмоций при слушании музыки оказывают ее лад и темп, а мелодия, ритм, динамика, гармония, тембр являются дополнительными факторами воздействия. Несмотря на солидное количество работ в данной области, вопросы о влиянии конкретного музыкального произведения на ЭЭГ и эмоциональную сферу требуют уточнений. Музыка представляет собой очень многоплановый феномен. Поэтому весьма трудно выделить в ней одну конкретную существенную переменную, влияющую на психофизиологическое состояние человека.

Можно заметить, что классический жанр влияет в большей степени на эмоциональную сферу человека. Прослушивание музыкального произведения Баха И.-С. «Фа минор» обусловливало понижение спектральной мощности всех частотных компонентов ЭЭГ, причем это проявлялось уже непосредственно в период восприятия музыки. Достоверно снижались в период последействия музыки спектральная мощность дельта-ритма в обоих полушариях, бета-ритма и гамма-ритма. Спектральная мощность бета-ритма, достоверно снизившиеся в период слушания почти на 20 % в s и d несколько повышалась на этапе последействия музыки. Однако это не изменяло общей картины снижения данного параметра по сравнению с фоном. Наибольшие относительные изменения наблюдались у колебаний альфа- (в среднем на 22,5 %), бета- (на 18 %) и гамма- (на 24 %) диапазонов. В левом полушарии сдвиги спектральной мощности дельта, тета- и гамма-ритмов были большими, чем в правом [5]

С целью исследования влияния музыкальных произведений на эмоциональное состояние человека были использованы следующие методики:

1. Методика САН (самочувствие, активность, настроение);
2. Методика «Шкала состояний»;

Опросник САН (самочувствие, активность, настроение) разработан В.А.Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай и М.П. Мирошниковым (1973) и предназначен для оперативной оценки психоэмоционального состояния человека на момент обследования. САН нашел широкое распространение при оценке психического

состояния, психоэмоциональной реакции на нагрузку, при выявлении индивидуальных особенностей и биологических ритмов психофизиологических функций.

Методика «Шкала состояний». Автор: Э. Гроль, М. Хайдер. Перевод и адаптация А. Б. Леоновой. Русскоязычная адаптация одной из первых методик субъективного шкалирования переживаний текущего состояния человека. Методика предназначена для диагностики степени благополучия/субъективного комфорта состояния, переживаемого человеком в конкретный момент времени, на основании рефлексивных оценок самочувствия (сильный, слабый, истощенный, вялый и пр.) и эмоционально окрашенных переживаний текущего настроения (веселый, радостный, взволнованный, скучный и т. п.). Выявление состояний необходимо для оценки готовности человека к деятельности. Методика состоит из 10 биполярных шкал, полюса каждой из которых обозначены противоположными по своему значению прилагательными, описывающими характерными признаки «хорошего» или «плохого» субъективного состояния.

Выбранные методики позволяют нам оценить, а также выявить динамику эмоционального состояния испытуемых до и после проведенного исследования.

Исследование проводилось на базе ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». В исследовании принимали участие студенты 1 курса специальности «Психология», в возрасте от 18 до 19 лет в количестве 31 человек, которые делились на 4 группы, каждой группе давали прослушивать определенный жанр музыки:

Участниками первой группы стали 7 студентов, которым давали прослушать произведение П.И. Чайковского «Блажен, кто улыбается» (1887 г.). Автор слов - К.Романов, исполнитель хор А.Свешникова (1967 г.). Данное произведение является представителем классического хорового произведения.

Во вторую группу вошли 11 человек, которым было дано для прослушивания произведение «Rock Around the Clock» (1955 г.). Автор слов - М Фридман, Дж. Майерс. Исполнитель – Билл Хейли & His Comets. Жанр рок-н-ролл.

Третья группа представлена произведением группы Black Sabbath «Black Sabbath» (1970 г.). Жанр данного произведения определяется как хард-рок. В данную группу вошли 6 участников.

Группа прослушивавших популярную музыку (поп-музыку) состояла из 7 человек, которые прослушивали произведение Джен & G.O.A. - «Жизни страницы» (2019 г.). Таким образом, группы прослушивали произведения различные по своему жанровому своеобразию.

Проведение эксперимента: в каждой группе было определенное количество людей, которые отбирались случайным образом. Испытуемым предлагалось прослушать определенное музыкальное произведение. С целью стабилизации эмоционального состояния, до прослушивания отобранного произведения включалась релаксационная музыка. Длительность мелодий была от двух с половиной минут до трех с половиной. Методики предоставлялись испытуемым до и после прослушивания музыки. Никакого эмоционального воздействия со стороны экспериментатора не было.

По результатам исследования нами обнаружено, что:

1) После прослушивания произведения П.И. Чайковского «Блажен, кто улыбается» (классика) было обнаружено снижение активности ($p \leq 0,01$) изменение настроения в сторону ухудшения ($p \leq 0,01$), а также снижение эмоционального состояния ($p \leq 0,05$). Таким образом, можно заключить, что прослушивание классического произведения снижает эмоциональное состояние.

2) После прослушивания произведения Билл Хайли & His Comets - «Rock Around The Clock» (рок-н-ролл) - эмоционально состояние испытуемых осталось на прежнем, нормально уровне.

3) После прослушивания произведения Black Sabbath «Black Sabbath» (хард-рок) - эмоционально состояние испытуемых осталось практически неизменным,

можно наблюдать лишь малейшие сдвиги в худшую сторону, но большое влияние на их состояние в целом музыкально произведение не повлияло.

4) После прослушивания произведения Джен & G.O.A. «Жизни страницы» (поп-музыка). Тенденция к улучшению или к значительному ухудшению - не прослеживается.

Выводы. Таким образом, классическая музыка (композиция) снижает активность, настроение, а также эмоционально состояние в целом. Остальные представленные жанры музыкальных произведений (рок-н-ролл, хард-рок, поп), не повлияли на отдельные параметры эмоционального состояния испытуемых.

Данное явление может быть обусловлено тем, что музыка действует исключительно избирательно, эффекты зависят не только от ее характера, но и от инструмента, на котором исполняется. Также, на восприятие музыкальных произведений могло повлиять физическое состояние испытуемых, предпочтение в музыке.

Подводя итоги исследования, мы пришли к тому, что классическая музыка ухудшает эмоциональное состояние испытуемых больше, чем другие музыкальные жанры. Проведенное исследование было четко организованно и структурировано, были соблюдены все требования, на этом основании нам можно говорить о том, что классическая музыка влияет угнетающе на эмоциональное состояние, понижая активность и настроение испытуемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. О психологии искусства// Психологический журнал. Т.2.-№4-1981.С.137-141
2. Архейм Р. Новые очерки по психологии искусства./Пер. с англ.- М.: «Прометей», 1994.-С. 272-279.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Лабиринт, 2008.- 352 с.
4. Маркус, С. А. История музыкальной эстетики. В 2 т. Т. 1 / С. А. Маркус. -М.: Музгиз, 1959.-316 с.
5. Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия/ Сост.-ред. А.Е.Тарас.-М.,2005.- 620 с.
6. Петрушин В. И. Моделирование эмоций средствами музыки //Вопросы психологии. – 1988. – №. 5. – С. 141-144.

INFLUENCE OF MUSICAL WORKS OF DIFFERENT GENRES ON THE EMOTIONAL STATE

Annotation. With the spread of technical tools, music becomes an important part of everyday life. The article deals with the peculiarities of the impact of music on the emotional state of the listener. It was found that classical music contributes to a change in the emotional state in the direction of oppression.

Keywords: music, emotions, emotional States, musical perception, mood.

Krylova A. A.
Scientific adviser: Chukanov E.V. senior lecturer
Donetsk national University
e-mail: chukanove.v@gmail.com

УДК 159.9.99

ПРОБЛЕМА САМООТНОШЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Курганова Ю.В.
Научный руководитель: Фархутдинова Ю.Н. к.псих.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема самоотношения в подростковом возрасте как важная составляющая, которая влияет на деятельность и поведение, самопознание, самовоспитание и в целом на развитие личности подростка. Проанализированы концепции отечественных и зарубежных исследователей.

Ключевые слова: подросток, самоотношение, самооценка, формирование самоотноошения.

Актуальность проблемы самоотношения в подростковом возрасте объясняется тем, что именно в этом возрасте происходит становление самосознания подростка (Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, И.И. Чеснокова и др.) которое сопровождается рядом психосоциальных противоречий: с одной стороны, подросток воспринимает себя как особенную личность, с другой стороны, сомневается в себе.

Кроме того актуальность проблемы самоотношения объяснена еще и тем, что ранее сформированная подростком система оценочных суждений в свой адрес, и в адрес "других", сложившееся эмоционально-ценностное отношение к собственному "Я", начинает подвергаться влиянию оценочных суждений сверстников, выступающих в данном возрасте значимой референтной группой. Создающееся внутриличностное противоречие в оценке себя и "других", ценностях, интересах имеет свое проявление в поведении, отражающее наличие той или иной личностно значимой проблемы.

Подростковый период – самый длительный переходный период в жизни человека, который характеризуется рядом различных физических изменений. Эти изменения связаны с половым созреванием и вхождением ребенка во взрослую жизнь. Основной особенностью этого возраста являются резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития. Подросток проходит сложный путь в своем развитии, преодолевая внутренние конфликты с самим собой и с окружающими, стремясь в итоге обрести чувство полноценности личности. Таким образом, важно, чтобы подросток обладал адекватной самооценкой, благоприятным и позитивным отношением к себе, чтобы противостоять трудностям социальной обстановки и лучше мог ориентироваться и адаптироваться в окружающей среде.

С точки зрения исследователей в формировании самоотношения критическим представляется именно подростковый возраст (И.С. Кон, В.С. Мухина, И.И. Чеснокова, Д.И. Фельдштейн и др). Особенности развития самоотношения в данном возрастном этапе определяют и последующую жизнь личности.

Исследуемый возраст подростка, согласно мнению многих психологов (Л.И. Божович, И.С. Кон, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, О.А. Талипова, И.И. Чеснокова, Д.И. Фельдштейн, У.В. Ульенкова, и др.) является сензитивным периодом для становления и формирования самоотношения как эмоционально-ценностного компонента самосознания [1].

Так, С.Р. Пантелеев считал, что в подростковом возрасте под влиянием разных социально-психологических факторов некоторым коррективам подвергаются уже сформированная система оценочных критериев личности о себе [2, с. 130].

С точки зрения В.В. Столина, в период отрочества на первый план выступают внутренние факторы и начинают играть в становлении отношения к себе довольно значимую роль [2, с. 129].

С позиции Т.В. Рябовой, важность проблемы самоотношения в подростковом возрасте определяется тем, что именно в этот период развитие самосознания сопровождается совокупностью психосоциальных противоречий: с одной стороны подросток ощущает себя как личность уникальную, и ставит себя выше окружающих людей, но с другой стороны сомневается в себе, однако старается не допускать в сознание такие сомнения [3].

Рассмотрение проблемы самоотношения современными учеными в аспекте возрастной и педагогической психологии показывает, какое важное воздействие имеет самоотношение на формирование активной жизненной позиции, направленности личности (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Р. Пантелеев, В.В. Столин, Д.И. Фельдштейн, И.И. Чеснокова и др.). В данном возрасте впервые становятся значимыми такие потребности как интроспекция, самоанализ, отношение к себе, собственная регуляция поведения, устремленность к самовоспитанию и целенаправленность на пути к

изменению себя. Возникновение данных потребностей обуславливает осознание личностных несоответствий с внешними требованиями, идеалами и нормами [2, с 129].

Ещё одна сторона, требующая особого понимания и внимания, заключается в неоценимой значимости процесса формирования позитивного самоотношения, которое анализировалось исследователями Е.В. Бондаревой, Н.М. Борытко, Л.С. Выготским, М.В. Корепановой, Н.К. Сергеевой. По мнению авторов, это сложный процесс, который однозначно связан и зависим с условиями социального развития подростка, поведением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми, личным жизненным опытом, системой норм и установок и т.д.

Необходимо подчеркнуть, что одним из ведущих механизмов формирования самоотношения выступает личностная рефлексия. Младшие подростки осуществляют рефлексию путём анализа собственных поступков, самопознанием своего характера и особенностей своей личности. Далее, у подростков можно заметить всплеск критики в свой адрес, сосредоточение внимания на негативных чертах характера и внешности, что впоследствии вызывает острые переживания. У старших подростков критика к себе снижается, отношение к себе становится более адекватным, спокойным, благоприятным, однако, на первый план выступает проблема противоречия «Я-реального» и «Я-идеального». И.С. Кон считает, что такое противоречие считается нормальным и естественным итогом когнитивного развития.

Следует отметить, что в эмоциональной сфере в эти годы также происходят значимые трансформации, которые в свою очередь оказывают влияние на самоотношение подростка. Эмоциональная сфера активно формируется, и с данным обстоятельством связан новый уровень эмоционально-ценностного отношения подростка к себе. И.И. Чеснокова объясняет, что процесс развития эмоционально-ценностного образования зависит от сформированности эмоциональной сферы и эмоционального опыта в целом.

Следует отметить, что с изменениями в самоотношении подростка значительно меняется и его самооценка. С точки зрения Б.С. Братуся самооценка предполагает отношение к себе (личным качествам, способностям, состояниям и т.д.). Автор свидетельствовал о том, что для подростков характерно иметь потребность поддерживать свою самооценку на максимально высоком уровне. Однако, у младших подростков наблюдается неоднозначность, несбалансированность и ситуативность самооценки, а к концу подросткового возраста она становится более адекватной, стабильной и устойчивой [2, с. 132].

Таким образом, проанализировав теоретические концепции ученых, мы видим, что одни исследователи свидетельствуют о неоспоримой значимости развития самоотношения в подростковом возрасте, так как в дальнейшем данный аспект определит и последующую жизнь личности в отношении себя. Другие исследователи утверждают, что данный возраст является лишь сензитивным периодом для становления и формирования самоотношения как эмоционально-ценностного компонента самосознания, подчеркивая важность влияния психосоциальных противоречий подростка.

В психологической науке выделяют факторы, оказывающие непосредственное воздействие на формирование самоотношения подростков, а именно:

1. Поведение родителей.
2. Роль значимых других.
3. Взаимосвязь самооценки с социально-психологическим статусом подростка.
4. Связь самооценки с педагогической оценкой.

Наиболее важным фактором по мнению большинства исследователей является поведение родителей и ближайших родственников ребенка. Семья для ребенка является первым социализирующим институтом, чьё воздействие является наиболее значимым и

всеобъемлющим. Своеобразным новообразованием подростка является умение рефлексировать родительские мнения, и, отгораживаясь от него вырабатывать собственную позицию по отношению к оценке родителей. Основываясь на исследованиях (И. Бахман, С. Куперсмит, М. Розенберг), заключающихся в установлении взаимосвязи между формированием «Я-концепции» и взаимодействием внутри семьи, В. Гекас установил уровень влияния контроля и поддержки со стороны родителей на самооценку подростка [4, с. 360].

Ряд других ученых (А.Я. Варга, А.И. Захаров, В.М. Минияров, А.С. Спиваковская, А.Б. Орлов и др.) установили, что опека семьи и принятие ребенка и его убеждений значительно влияют на уровень общей самооценки, а школьные достижения значимы лишь для самооценки способностей. В результатах исследования также отмечено, что чуткое, доброжелательное отношение родителей к детям является ведущим условием формирования положительной самооценки. Напротив жесткое, грубое отношение родителей формирует в подростках фокусировку на неудачах, страхах поддаться риску, дети боятся соревноваться со сверстниками , а также им свойственны такие личностные особенности как агрессивность, грубость, и высокий уровень тревожности и напряженности.

Немаловажным для формирования самоотношения подростка является стиль общения в семье. Были выделены два вида стиля общения: «симметричный» и «ассиметричный». Симметричный стиль общения в семье объясняет общение родителей и детей на основе партнёрства. Данное общение содействует формированию у подростка системы личных критериев самооценивания, потому что самоуважение подкрепляется не только уважительным отношением, но и оценкой продуктивности его деятельности. Ассиметричный стиль общения в семье предполагает ограничения и некоторые запреты в подготовке и принятии решения, что впоследствии может привести к формированию неадекватного и неблагоприятного самоотношения и образа Я.

Исходя из вышесказанного, влияние семьи и отношения между родителями и детьми имеют колоссальное значение в формировании самооценки. При этом, важно отметить, что формирование самоотношения определяется по большей степени тем, как подросток субъективно воспринимает, отражает и переживает родительское отношение и свое положение в семье, т.е. ожидаемой оценкой [4].

Не менее важный фактор, способствующий формированию самоотношения – роль значимых других. По мнению Ф. Райса значимые другие это те, кто играет в жизни наиболее важную роль. Непосредственно в подростковом возрасте значимыми другими являются сверстники, которые становятся референтной или социально значимой группой.

Следующий фактор, влияющий на самоотношение – это взаимосвязь самоотношения с социально-психологическим статусом. Социально-психологический статус – это феномен, обозначающий положение личности в системе межличностных отношениях и степень его психологического воздействия на членов определенной группы. Статус подростка в коллективе, оказывает огромное влияние на его поведение и самоотношение. Исследования в данной области доказывают влияние особенностей самооценки подростка на его социально-психологический статус в классе: чем критичен к себе подросток и чем выше его самооценка, тем выше его положительный социометрический статус. Нарушения в адекватности осознании своей позиции и положения в коллективе, как в аспекте переоценки, так и в недооценке может привести к неблагоприятным результатам [5, с. 359].

И заключительный фактор – связь самооценки с педагогической оценкой. В отечественной психологии данный вопрос был исследован Б.Г. Ананьевым, который выделил две основные функции педагогической оценки: ориентирующую (влияние на интеллектуальную сферу ребенка) и стимулирующую (воздействие на аффективно-

волевую сферу). Комбинация этих двух функций формирует знание подростка о себе и переживания личностных качеств, т.е. самосознание и самооценку.

Таким образом, ведущей детерминантой психологического здоровья выступает самоотношение личности подростка, оказывающее регулирующее влияние на деятельность и поведение, непосредственное влияние на самопознание, самовоспитание и в целом на развитие личности подростка. Под влиянием внешней оценки взрослых у подрастающего поколения формируются представления о самих себе («Я-образ»), самооценка, самоотношение, а также самосознание в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник / В.С. Мухина. – 7-е издание, стереотипное. – М.: Академия, 2003. – 456 с.
2. Формирование личности старшеклассника / под ред. И. В. Дубровиной. М.,2009.
3. Рябова Т.В. Структура и возрастная динамика феномена эгоцентризма у подростков и взрослых: диссер. канд. псих. наук. М, 2001. – 266 с.
4. Психология подростка / В.А. Крутецкий ; Автор Н.С. Лукин. – 2-е изд., испр. и допол. – Москва : Просвещение, 1965. – 316 с.
5. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.

THE PROBLEM OF SELF-RELATIONSHIP IN THE ADOLESCENT

Annotation. This paper considers the problem of self-reliance in adolescence as an important component that affects activity and behavior, self-knowledge, self-education and, in general, the development of the personality of a teenager. The concepts of domestic and foreign researchers are analyzed.
Keywords: teenager, self-attitude, self-esteem, self-attitude formation.

Kurganova Yu.V.
Scientific adviser: Farkhutdinova Yu.N. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: julia82.06@mail.ru

УДК 82.09

КЛАССИЧЕСКОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Лебеденко В. А.,
Научный руководитель - Миннуллин О.Р., канд. филол. наук,
ГОУ ВПО Донецкий национальный университет

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о понятии классика. Метод исследования: теоретический. В ходе написания статьи была изучена история вопроса, а также работы о классике Шарля де Сент-Бёва, Антуана Компаньона, Томаса Элиота. На основании трудов вышеупомянутых литературоведов были составлены основные черты, определяющие классика и классическое произведение.
Ключевые слова: классика, определение классики, Ш. Сент-Бёв, А. Компаньон, Т. Элиот.

Вопрос о том, что такое классика актуален на протяжении многих веков. Исследователи выдвигают отличные друг от друга точки зрения на этот счет. На сегодняшний день существует немало исследований по вопросу классики. Литературоведы рассматривают классику в широком смысле этого понятия, утверждая наличие образцовых писателей и произведений не только в Античности, но и в «новых литературах».

В данной статье мы рассмотрим историю возникновения термина, систематизируем основные положения о понятии «классика» и попытаемся сформулировать основные черты присущие классику и классическому произведению.

В широком смысле классика означает «показательный, характерный, образцовый». Применительно к литературе, это те произведения, которые считаются образцовыми для той или иной эпохи.

Слово «классика» происходит от латинского «classicus», которое в свое время являлось исключительно классовым обозначением, указывающим на граждан, с определенным уровнем дохода и плативших налоги, в отличие от proletarii, которые налоги не платили. Это различие было метафорически применено к литературе древнеримским писателем Авлом Геллием в «Аттических ночах»: «ценный и выдающийся писатель <…> который не смешался с толпой пролетариев».

Определение классики в литературе складывалось в последние три века Античности. Классикой считалась определенная плеяда писателей, которые благодаря своей авторитетности в глазах просвещенных людей, владения словом служили идеалом для подражания и наставниками. Первым классиком считался Гомер. Его «Одиссея» и «Илиада» являются недосягаемой вершиной драмы. В V-VIII веках н.э. складывается так называемый список «образцовых авторов», чьи тексты, определявшие нормы, являются идеалами и образцами в процессе обучения. Это представители разных литературных жанров: Сапфо, Архилох, Эсхил, Софокл, Аристофан и др.

Более современный смысл понятия «классическая литература» начинает складываться в Эпоху Возрождения, когда вновь расцветает интерес к античной литературе. Образцовые тексты искали среди античных авторов, однако не все произведения считались идеальными для подражания. Шли нескончаемые дискуссии, на предмет того, достоин ли тот или иной автор считаться образцом, классиком.

Далее, интерес к Античности становится всеобъемлющим. В результате чего возникает и развивается эпоха Классицизма. Писатели берут за основу своих произведений идеи Античности, считая их эталоном и вершиной литературы. Лишь в 17 веке понятие классика начинает соотноситься не только с античными авторами, но и с искусством Классицизма.

Однако со временем непреложный авторитет древних произведений начинает ослабевать и возникает такое явление как «Спор о древних и новых», полемика во Французской академии конца 17 века о достоинствах древних и современных авторов. Последние выступали со смелыми заявлениями, противопоставляя собственные творения Гомеру и Вергилию, за что были высмеяны французским критиком и теоретиком, убежденным последователем древних Николой Буало. В 1694 году произошло официальное примирения главных участником «спора» – Буало и Перро, впрочем, каждый из них не изменил своего мнения относительно античной и современной им литературах.

С 17 века понятие «классическая литература» в узком смысле обозначает античную литературу, в широком – любого автора или отдельное произведение, задающих канон всему жанру.

В 1850 году французский критик Ш. Сент-Бёв представляет свою статью «Что такое классик?» и начинает ее так: «Хитроумный вопрос, который в разные времена и эпохи можно было бы решать по-разному» [1, с. 310]. Прежде чем приступать к изложению своей концепции Сент-Бёв делает некую оговорку: «нам хотелось бы в применении к искусству сделать эту теорию несколько менее строгой и показать, что ее можно трактовать шире, не доходя при этом до вольностей» [1, с. 310]. Далее критик дает достаточно обширное и сложное определение понятия «классик»: «Истинный классик <…> это тот писатель, который обогатил дух человеческий, который и в самом деле внес нечто ценное в его сокровищницу, заставил его шагнуть вперед, открыл какую-нибудь

несомненную нравственную истину или вновь завладел какой-нибудь страстью в сердце, казалось бы, все познавшем и изведавшем, тот, кто передал свою мысль, наблюдение или вымысел в форме безразлично какой, но свободной и величественной, изящной и осмысленной, здоровой и прекрасной по сути своей; тот, кто говорил со всеми в своем собственном стиле, оказавшемся вместе с тем и всеобщим, в стиле, новом без неологизмов, новом и античном, в стиле, что легко становится современником всех эпох» [1, с. 312]. Стоит также отметить, что данное определение в корне отличается от «обычного», которое Сент-Бёв дает в начале статьи: «Классик, согласно обычному определению, – это древний автор, которому давно уже платят дань восхищения и который является авторитетом в своем жанре» [1, с. 310]. Такое колоссальное отличие между этими двумя определениями, которые предлагает французский критик, объясняется тем, что Сент-Бёва интересует появление классиков в новых литературах.

Французский критик в своей работе указывает на определение классика в «Первом академическом словаре» (1694 г.), который по замечанию Сент-Бёва является простым: «Древний, весьма ценимый писатель, признанный авторитетом в предмете, о котором он судит». Французский мыслитель предлагает и свои критерии, он отмечает: «Понятие «классик» заключает в себе нечто такое, что бывает длительным и устойчивым, что создает целостность и преемственность, что постепенно складывается, передается и пребывает в веках» [1, с. 312]; классик должен отвечать «мудрости, умеренности, логичности, объемлющим и подчиняющим себе все прочее»; он способен привить «черты общечеловеческой морали» [1, с. 314, 315].

Рассуждает Сент-Бёв и о том, кто является классиками, и как ими «становятся», приведя в пример Шекспира, который, безусловно, является классиком английской литературы по сей день, однако он не считался таковым во времена Александра Поупа, ведь классиками считались Поуп и его друзья. Говоря о последних, французский мыслитель пишет: «Сегодня они еще классики и заслуживают быть ими, но классики-то они уже всего лишь второразрядные». Тут следует отметить, что Томас Элиот в одноименной работе «Что такое классик?», выдвигает иную точку зрения относительно Александра Поупа и английской классики в целом: «Я придерживаюсь другого мнения: у англичан нет классической эпохи и нет поэта-классика. <…> поскольку стремление к классическому идеалу все же в характере английской речи, мы не можем себе позволить ни зачеркнуть, ни переоценить эпоху Поупа. <…> не поняв Поупа, мы не сможем прийти к полному пониманию английской поэзии» [3, с. 136].

В заключение этих рассуждений Сент-Бёв пишет: «не рекомендуется слишком быстро, одним махом, оказываться в классиках перед современниками; тогда, того и гляди, не останешься классиком для потомков» [1, с. 324]. Подобное умозаключение мы видим и у Валентина Хализеева, в его работе «Ценностные ориентиры русской классики».

Сегодня большое влияние на изучение вопроса о классике имеют труды Антуана Компаньона. В своей книге «Демон теории. Литература и здравый смысл», которая посвящена проблеме литературно-художественных ценностей, он опирается на работу Сент-Бёва, и называет соответствующую главу, так же как и его предшественник «Что такое классик?». А. Компаньон развивает основные положения французского литературоведа, предлагает оригинальные умозаключения, которые представляют большой интерес в вопросе изучения понятия «классика».

На наш взгляд, Компаньон несколько скептически и с иронией относится к некоторым положениям Сент-Бёва. К примеру, на объемное и широкое определение «истинного классика», представленное французским литературоведом (процитированное нами выше), автор «Демона теории» добавляет: «Классик преодолевает все парадоксы и все напряжения: между индивидуальным и всеобщим, между актуальным и вечным, между местным и мировым, между традицией и

оригинальностью, между формой и содержанием», и далее иронично отмечает что «эта апология классика безупречна – слишком безупречна, так что постепенно расползается по швам» [2, с. 298–300].

Компаньон также упоминает другой труд Сент-Бёва, представленный в Высшей нормальной школе в 1858 г., он акцентирует внимание на том, что тут автор уже дает определение классика несколько иначе, теми терминами, от которых еще недавно пытался держаться подальше. Так Компаньон комментирует различие двух работ французского критика: «В первом тексте (прим. статья 1850 года) критик стоял на точке зрения писателя, для которого классики, со всей их несхожестью, самобытностью, вечно обновляющейся свежестью, служат для состязания; а в Нормальной школе речь держит профессор, и критерий ценности уже другой – не плодотворное восхищение молодого писателя своими предшественниками, а применение литературы к жизни, ее полезность для воспитания человека и гражданина» [2, с. 281–282].

Итак, постараемся все-таки дать некий комментарий к трудам Сент-Бёва о классике. В работе 1850 года, критик восхищается своими предшественниками, и словно пытается выстроить термин «классика» таким образом, чтобы в его рамках находились писатели эпохи Людовика XIV. В 1858 году Сент-Бёв дает уже более объективный термин классики. И все же мы не можем не согласиться с некоторыми положениями Сент-Бёва. Не смотря на то, что в первой статье о классике просматривалось явное восхищение своими предшественниками, все же французский критик в своей манере пытается оправдать появление классиков в новых литературах. Что на наш взгляд вполне закономерно, ведь происходит динамика развития, появляются новые писатели, не менее талантливые и заслуживающие уважения. Безусловно, глупо и необъективно умалять заслуги античных авторов, или же говорить о неактуальности древних произведений сегодня, ведь как писал Маркс: «Трудность заключается не в том, чтобы понять, что греческое искусство и эпос связаны с известными формами общественного развития. Трудность состоит в том, что они еще продолжают доставлять нам художественное наслаждение и в известном отношении служить нормой и недосягаемым образцом» [3, с. 575]. Однако мы не можем останавливаться исключительно на античности, закрывая глаза на таланты новых литератур, произведения, которые также доставляют художественное наслаждение и служат идеалами, к которым стоит стремится. Своими трудами о классике Сент-Бёв подтолкнул многих именитых литературоведов, критиков, ученых к дальнейшим исследованиям в этой области, что уже делает его труды ценными и значимыми в истории изучения вопроса.

В поисках истины в вопросах изучения классики Компаньон проявляет интерес к трудам Гадамера, Яусса, Женетта, Бердсли и других видных деятелей философии, культуры и литературы, выделяет два смысла классики: «Классика – это произведения всемирной и вневременной значимости, образующие общее достояние человечества, но это также и национальное достояние» [2, с. 282]. Компаньон утверждал, что классика всегда является обоснованной, в заключение он пишет: «Время работает в пользу канона, если не считать резких антиавторитарных реакций (известны и такие), отвергающих самые твердо установленные ценности. В конечном итоге мы придем к констатации: мне это нравится, потому что мне так сказали... На самом деле канон не является фиксированным, но не является и случайным, а главное, он не все время меняется. Классика – это относительно стабильная расстановка величин, которая хоть и меняется, но лишь по краям», и иронично добавляет: «и все же на бирже литературных ценностей котировки не скачут, словно подвязанные на резинке» [2, с. 295].

В своей работе Компаньон задается вопросом, как же определяется ценность канона: «как же сходятся между собой великие таланты? Как складываются частные консенсусы между авторитетами, на которых возложена обязанность следить за литературой?», в качестве ответа он приводит слова Гудмена: «произведения искусства

– не скаковые лошади, главная задача здесь не определить победителя... Литературная ценность не поддается теоретическому обоснованию – это предел теории, но не литературы» [2, с. 295, 296].

Как мы видим, Антуан Компаньон не отрицает возможность появления классиков в «новых литературах», однако четко и аргументированно дает понять, что «фундаментом» классики по прежнему остается античная литература, и останется им еще долгое время, так как продолжает в известном отношении служить недостижимым образцом, нормой.

Томас Элиот в своей статье «Что такое классик?» пишет: «Из всех слов, пожалуй, слово «зрелость» наиболее определенно и полно выражает смысл, который я вкладываю в понятие «классик». Я различаю классика универсального, как Вергилий, и автора, который классичен только по отношению к другим периодам в своей литературе или же считается классиком в соответствии с идеями определенной эпохи. Классика возможна лишь тогда, когда цивилизация достигла полноты развития: когда разработаны язык и литература; и классика — это всегда порождение зрелой мысли. Именно полнота развития цивилизации и языка, а также широта сознания индивидуальности поэта дают универсальность» [4, с. 133]. Элиот также отмечает основные черты классика: зрелость ума, нравов, языка и совершенство общего стиля. Критик указывает, что зрелость языка, безусловно, должна дополнять зрелость ума и нравов.

Проблема с определением понятий «классика» и «классик» имеет место быть и сегодня. Если с термином «классика» все относительно понятно, несмотря на большое количество различных формулировок, то с вопросом о том, кто же из авторов прошлого достоин называться классиком все обстоит труднее.

Итак, какой вывод мы можем сделать? Что же такое классик? Для начала стоит отметить, что классик определяется лишь задним числом и в исторической перспективе. Ведь классика – это литература пережившая время, которая спустя века продолжает оставаться актуальной, поднимает общечеловеческие проблемы, ищет пути их решения. Как пишет Антуан Компаньон, классика «это произведения вневременной значимости». В данном случае, время – лучший показатель качества.

Классик – мудр, умерен, логичен. В работе Элиота также рассматривается вопрос о том, что классик выводит язык на новый уровень, что приводит нас к основным критериям определения классика, предложенных критиком: зрелость языка, ума и нравов. Немаловажно четкое выражение своих мыслей, отсутствие примитивизма речи, усовершенствованный собственный стиль.

Для классики важна идея сохранения памяти внутри действия, что любое действие достопамятно и помнит о прежних подвигах. Элиот в своей работе указывает, что зрелость ума – это, прежде всего знание истории и своего места в истории. Классика не может быть копирована, она не может воспроизводить готовый канон. Автор-классик должен привносить новые, гениальные штрихи, тем самым возводить литературу на более высокий уровень. Так, классиком, в полном смысле, можно назвать автора, который значительно повлиял на уже существовавшую традицию.

Итак, подведем итог нашему исследованию и сделаем вывод. классическая литература, по нашему мнению, должна соответствовать следующим положениям:

1. Классика – литература, пережившая время и не потерявшая своей актуальности.
2. Мудрость, умеренность, логичность. Четкое выражение мыслей.
3. Обогащение языка. Отсутствие примитивизма речи.
4. Сохранение исторической памяти внутри действия.
5. Влияние на уже существовавшую традицию, возведение литературы на более высокий уровень.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сент-Бёв Ш. Литературные портреты. Критические очерки / Ш. Сент-Бёв ; пер. с фр. – М. 1970 : Худ. лит. – 607 с.
2. Компаньон А. Демон теории. Литература и здравый смысл / А. Компаньон ; пер. с фр. – М. 2001 : Изд-во им. Сабашниковых. – 336 с.
3. К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения в 39 томах. – т. 12. – М. 1974. – Режим доступа : https://www.marxists.org/russkij/marx/cw/t12.pdf
4. Элиот Т. Назначение поэзии / Т. Элиот. – М. 1997 : ЗАО "Совершенство". – 352 с.

"CLASSICAL ARTISTIC CONSCIOUSNESS AS A SUBJECT OF THEORETICAL REFLECTION"

Annotation. The article discusses the concept of the classic. Research Method: Theoretical. During the writing of the article, the history of the issue was studied, as well as works on the classics of Charles de Saint-Beuve, Antoine Companion, Thomas Eliot. On the basis of the works of the aforementioned literary critics, the main features were compiled that define the classics and the classic work.
Keywords. classics, definition of classics, S. Sainte-Beuve, A. Companion, T. Eliot.

Lebedenko V. A.,
Scientific adviser: Minnullin O. R., associate Professor
Donetsk national University
E-mail: viktoria.lebedenko@yandex.ru

УДК 82.09

КОНЦЕПЦИЯ ТВОРЧЕСТВА В ЛИРИКЕ АЛЕКСАНДРА КУШНЕРА

Мартыненко Е. А.
Научный руководитель: Миннуллин О. Р., канд. фил. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. Статья посвящена исследованию концепции творчества в лирике Александра Семеновича Кушнера. Обращаясь к произведениям разного времени и разных тематических групп, авторы статьи стремятся установить общие закономерности построения образа лирического я, сформулировать главные его черты, неизменно присутствующие в различных стихотворениях. Поэту принадлежит особое место в поэтической традиции и особое видение роли и назначения поэта в бытии, культуре, русской действительности. Уяснению этого своеобразия с опорой на метод культурно-исторического описания и посвящен представленный материал.
Ключевые слова: А. С. Кушнер, лирический субъект, лирическое «я», концепция творчества, смысл творчества.

Обращаясь к исследованию своеобразия лирического субъекта в творчестве А. Кушнера, мы сталкиваемся с необходимостью достаточно подробно описания концептуальных представлений о смысле поэзии и искусства в целом, которое выражено в его стихах. Лирическое «я» представленное в подавляющем большинстве его стихотворений представляет собой именно «я» поэта, который творит и одновременно постигает законы творчества, формулирует смысл поэзии, изучает и уясняет ее роль. Лирический субъект А. С. Кушнера – это размышляющий о природе поэзии человек, которому открыто ее подлинное понимание, поэтому беседа об этом авторе, о его лирическом мире сопряжена с выяснением его взгляда на сущность и назначение поэзии. Это и составляет **цель** данной публикации.

Общая концепция поэта как творческой личности в лирике А. Кушнера во многом обусловлена его философско-художественной программой. Уже в раннем творчестве

восприятие мира как гармонической целостности приводит поэта к толкованию творчества как упорядочивающей силы, которая способствует своего рода преображению окружающей действительности в свете идеала красоты. В произведениях 1962 – 1966 годов близкими по отношению друг к другу категориями оказываются гармония, стройность, добро, красота. Данными качествами, с точки зрения лирического субъекта поэзии А. Кушнера, обладает именно поэтическое творчество (например, в стихотворении «Я видел подлость и беду…»). Духовное равновесие, доверие разности бытия, стремление к гармонии, восприятие творчества как созидающей силы, способной преображению мира, приводят к формированию у А.С. Кушнера особого взгляда на личность и роль поэта. Он напоминает ему своеобразного ученого, который ведет наблюдение за окружающим миром, детально описывает увиденное, наблюдаемое, понятое, (например, в стихотворении «Там, где на дне лежит улитка...»).

Согласно поэтической мысли А.С. Кушнера, поэта сближает с исследователем как раз объективный взгляд на окружающий мир, способность подмечать и каталогизировать детали, замечать в частностях некое проявление всеобщих законов и взаимосвязей. Поэтическое вдохновение в этом случае становится подобным наблюдению через микроскоп (с его высокой точностью), сквозь который возможно увидеть то, что невооруженным глазом увидеть никак нельзя. Отношения людей друг к другу, проявления сложных чувств у поэта становятся объектом тщательного наблюдения, постижения.

Повышенное внимание лирического субъекта к внутреннему миру человека, перипетиям его духовной жизни влечет за собой появление образа охранителя, которому свойственна иная функция: не столько наблюдать, сколько быть хранителем ценностей и идеалов, важных для всего человечества (например, в стихотворении «Ночной дозор»).

Позднее, начиная со сборника 1969 года, в художественной позиции А.С. Кушнера происходят существенные изменения, которые отражаются на эволюции взглядов его лирического субъекта, в том числе и на художника, поэта и творчество в целом. Лирический субъект, который давно привык рассматривать мир в микроскоп, как бы любоваться «одноклеточными» и мелкими обитателями пруда с их незатейливыми существованиями, неожиданно находит вокруг бескрайние пространства, открывает, что бытие не поддается систематизации, не укладывается в матрицу, а душа человека «своенравна» и «непослушна». В прежней лирике А. С. Кушнер ценил в жизни четкость, структурность, логику и разумность мира, теперь же постепенно он приходит к идее, что именно непредсказуемость, случайность и придают бытию смысл, потому что как раз эти качества свойственны свободе, а та, в свою очередь,– есть возможность сделать выбор между добром и злом, творить добро и не умножать зла. Лирический субъект по-прежнему не ощущает самого себя пророком или кем-то вроде мифического оракула (например, в стихотворениях «Он встал в ленинградской квартире...», «Посреди семидесятых», «Ни мучительных зорь нестерпимых...», «Баллада»). Здесь скорее всего ощутима не пушкинская традиция, магистральная линия в русской поэзии, а влияние К. Батюшкова, особо чтимого А. Кушнером, с его вниманием к отдельной жизни, частному явлению, смирению перед бытием.

Отказываясь от роли некого провидца, прорицателя, поэт направляет вновь и вновь устремляет взгляд на то, что окружает каждого человека в повседневной жизни, видит поэтическое в обыденном, рядовом, причем, именно повседневность воспринимается им как настоящее чудо.

Исследовательница И. А. Кудрявцева верно определяет: «Кушнеровский лирический субъект умеет принимать мир, какой он есть, находить в любом явлении светлую сторону. В то же время каждая бытовая ситуация содержит в себе возможность выхода на иной философский уровень. Это позволяет включить жизнь отдельного человека во всемирную историю» [1, с. 130].

Неприятие фаталистических представлений о каких бы то ни было роковых совпадениях ведет к появлению у лирического субъекта чувства ответственности за последствия своих действий, своего выбора, своего решения. Эта ответственности, как писал критик и литературовед А. Кулагин, проявляется в его готовности «заплатить за каждое слово собственной жизнью» [2].

Для уяснения концепции творческой личности в лирике А.С. Кушнера в последующие периоды его жизни и творчества существенную роль играют два мифологических образа, к которым поэт регулярно обращается: Орфей и Аполлон.

В образе Орфея А. С. Кушнера привлекает смелость спуститься в Аид (стихотворения «Заснешь и проснешься в слезах…», «А вы, стихи, дневные сны...», из цикла «Новый Орфей»). Для поэзии этого автора истинный поэт – всенепременно мужественный человек (начиная от гамлетовского мужества быть). Мужество состоит в том, что он знает о трагической жестокости жизни, но все же у него достает силы принимать мир таким, какой он есть, не убегать от драматизма жизни, то есть «свершать» свой путь так же, как это сделал герой его лирической миниатюры Орфей.

Образ античного Аполлона, «музагета», представлен в антологической лирике (стихотворениях о произведениях искусства, зачастую связанных с мифологией). Присутствие античного бога в русских парках и садах, как изваяния, особенно на фоне русского снега и мороза, воспринимается поэтом как мистическое событие, чудо. «Встреча» с античным Аполлоном является для лирического субъекта поэзии А. С. Кушнера парадоксальным свидетельством того, что и в северных широтах поэтическое творчество органично. Особенный «климат» Петербурга придает ему жизнестойкость и национальный колорит. Вместе с образом античного Аполлона в творчество А. Кушнера входит тема судьбы и места поэта в русской жизни, русской действительности. Выразительнее всего это очерчено в стихотворениях «Аполлон в снегу», «Живая изгородь», «Аполлон в траве», «Там, где весна, весна...». Одним из важных качеств русских поэтов лирическому герою видится способность творить вопреки тяжелым жизненным обстоятельствам (см. об этом в диссертации Н. Н. Шаховской [3, с. 10]).

Лирический субъект А. Кушнера категорически отвергает славу, предпочитая простые радости жизни частного человека, поскольку он дорожит своей собственной судьбой, единственностью своего места в бытии и при этом не ждет признания от современников и потомков, подобно Е. А. Баратынскому («Мой дар»). Не случайно поэт считает своими читателями и судьями скорее своих предшественников. Воспринимая поэзию как особую область жизни человека, постепенно А. Кушнер приходит к мысли о том, что поэтический язык доступен не каждому, что поэт – человек, отличный от других (это ясно представлено, например, в стихотворениях «Никем, никем я быть бы не хотел...», «Белые стихи», а также «Я не прав, говоря, что стихи важнее...»).

Постепенно выкристаллизовывается идея о поэте, как о мастере, как о художнике-профессионале. Не случайно в поздних произведениях лирический субъект нередко предстает как «мэтр», передающий тайное знание начинающим поэтам, даже – поучающий их (непример, «В любительском стихотворенье огрехи страшней, чем грехи...», «Молодой человек, ради бога...» или в стихотворении «Мне стихи присылают по почте...», а также «Кто вам сказал, что стихи я люблю? Не люблю...»).

Так привычное для русской поэзии противопоставление «поэт – толпа» обретает в творчестве А. Кушнера совершенно иное звучание: поэтическое творчество предстает профессиональной деятельностью лирического субъекта. В это же самое время подчеркивается, что в повседневных обстоятельствах поэт – это обычный человек. На эту тему А. С. Кушнер прямо высказывается в одной из своих заметок на тему творчества: поэт должен «жить общей жизнью со всеми и меньше всего думать о себе как о поэте. Его жизнь за письменным столом – это общая жизнь со всеми» [4, с. 216].

В определенном смысле, конечно, следует говорить об автобиографичности лирического субъекта А. Кушнера. В качестве неких критериев, по которым можно судить об автобиографичности лирики, можно специально выделить «внешний» (событийный) и внутренний (психологический) автобиографизм. Внешним можно считать, например, соответствие художественного пространства стихотворения реальному месту жизни А. Кушнера, появление в текстах указаний на факты, имевшие место в жизни поэта. Внутренний автобиографизм – совпадение эстетических взглядов лирического субъекта (в стихах) и самого А. Кушнера (в статьях, интервью). Так, автобиографичность лирики А. Кушнера проявляется на двух различных уровнях: уровне внешнем (узнаваемые биографические реалии) и уровне внутреннем (родственные этические и эстетические позиции лирического субъекта и автора).

Исследователь Д. Б. Пэн, изучая лирику А. Кушнера, замечает, что поэт «самовыражаясь в поэтическом слове, объективирует, высвобождает и свои ощущения, эмоции, чувства, и свою мысль о мире...» [5, с. 5] Нарпимер, лирический субъект зачастую говорит об увлечении музыкой, живописью, книгами, творчеством, что отражает интересы самого поэта А. С. Кушнера.

Вообще, мировосприятию лирического субъекта свойственен «филологоцентризм». В этом тоже можно увидеть близость лирического субъекта А. Кушнеру, т.к. сам поэт получил филологическое образование, является переводчиком, автором очерков и эссе о поэзии. В целом, ритм и образ жизни этого субъекта во многом характеризует жизнь самого поэта. А. Кушнер – человек городской; отсюда в его стихотворениях по преимуществу встречаются пейзажи города – Ленинграда и его окрестностей. Места, упоминающиеся в стихотворениях, любимы поэтом и хорошо ему знакомы. Все географические названия узнаваемы и конкретны (стихотворения, «Сон», «Пойдем же вдоль Мойки...», «Вижу, вижу спозаранку...»).

Для лирического субъекта А. С. Кушнера стихотворения наряду с общением с природой, друзьями, любимой женщиной дарят некое ощущение счастья (стихотворения «Я не ценю балет...», «Смог насчитать всего одиннадцать...» и некоторые другие). О значении, которое приобретает для лирического субъекта поэтическое творчество свидетельствует появление сравнения жизни и стихотворения («Свежеет к вечеру Нева», «Ход жизни», «Как ночью берегом крутым...», «Не так ли мы стихов не чувствуем порой...», «Сначала ввязаться в сраженье, ввязаться в сраженье!» и др.). Таким образом, занятие поэзией для него – это возможность жить полной жизнью.

Появление темы творчества в поэзии А. С. Кушнера связано со спецификой его лирического субъекта. Как справедливо отмечает И. А. Кудрявцева, лирический субъект у данного автора, «это не просто человек, увлекающийся искусством, любящий чтение, ценящий, живопись, музыку. Главная особенность лирического субъекта состоит в том, что он обнаруживает себя как поэт» [1, с. 123]. Отсюда творчество (создание стихотворений) – это его профессиональная деятельность, которая занимает основное место в жизни лирического героя.

Как справедливо отмечают многие исследователи, с одной стороны, традиционная для русской литературы тема поэта и поэзии в лирике А. Кушнера продолжают свое развитие в том же направлении, в котором она существовала и существует для художников XIX – XX веков. Это мысль об «очищении» от страдания через творчество, восприятие поэта как человека, обладающего внутренней свободой. С другой стороны, в художественном мире А. Кушнера представление о поэте и его творчестве получает новое звучание. Это идея «пристального взгляда», которым должна обладать творческая личность, это философское осмысление быта, который рассматривается как бытие, мысль об обычности жизни поэта и концепция поэтического творчества как профессионального труда.

Подведем итоги. В представлении А. Кушнера о поэте и творчестве отражается мысль о соединении в одном человеке прозаического, земного и возвышенного, вечного. Поэт, как личность, живущая в обществе в определенную культурно-историческую эпоху, окружен бытом. Однако само понимание «быта» у А. Кушнера не несет в себе сниженной или отрицательной оценки. Быт – это жизнь, состоящая из проблем и радостей, потерь и приобретений. «Двойное» бытие поэта, по А. Кушнеру, состоит в том, что художник может увидеть причинно-следственные связи между отдельным предметом, человеком и миром, может стать посредником между прошлым и будущим. В этом и заключается, с его точки зрения, сущность и истинное назначение творчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулагин А. В. Два Кушнера: [Электрон.ресурс] / А. В. Кулагин // Звезда. – 2016. – № 9. – Режим доступа: magazines.russ.ru/zvezda/2016/9/dva-kushnera.html.
2. Шаховская Н. Н. Русская история в художественном сознании А. С. Кушнера: автореф. дисс… канд. фил.наук. спец. 10.01.01 «Русская литература» / Наталья Никитична Шаховская. – М., 2018. – 19 с.
3. Кушнер А. С. Аполлон в снегу: заметки на полях. Статьи о поэзии со стихотворениями на те же темы / Александр Семенович Кушнер. – Л.: Советский писатель, 1991. – 512 с.
4. Пэн Д. Б. Мир в поэзии А.Кушнера / Дмитрий Буохуанович Пэн. – Ростов-на-Дону, 1992. – 128 с.
5. Кудрявцева И. А. Поэт и процесс творчества в художественном сознании Александра Кушнера: дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10.01.06 – «Теория литературы» / Ирина Александровна Кудрявцева. – Череповец, 2004. – 184 с.

CONCEPT OF CREATIVITY IN THE LYRICS OF ALEXANDER KUSHNER

Annotation. The article is devoted to the study of the concept of creativity in the lyrics of Alexander Semenovich Kushner. Turning to the works of different times and different thematic groups, the authors of the article seek to establish the general laws of constructing the image of the lyrical self, to formulate its main features, which are invariably present in various poems. The poet has a special place in the poetic tradition and a special vision of the role and purpose of the poet in being, culture, Russian reality. The description of this originality is devoted to the material presented.

Keywords: A. S. Kushner, lyrical subject, lyrical “I”, concept of creativity, the meaning of creativity.

Martynenko E.A.
scientific adviser
Minnulin O. R., Associate Professor
Donetsk National University
martynenkoea@yandex.ru

УДК 070

РАДИОВЕЩАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Марущенко А.А.
Научный руководитель: Гудова Т.В. ст. преп.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В статье рассматриваются и анализируются проблемы современного радиовещания, их причины и воздействие на формирование системы средств массовой информации. Выявляются тенденции

и перспективы развития радиовещания, предлагаются способы решения некоторых проблем, связанных с падением конкурентоспособности радиовещания в современном мире.
Ключевые слова: СМИ, радиовещание, медиапространство, интернет-радио.

Радиовещание как средство массовой информации существует уже больше столетия и за период своего существования оно стало неотъемлемой частью современного медиа- и культурного пространства. На сегодняшний день остро стал вопрос о конкурентоспособности радиовещания, поскольку Интернет активно переманивает аудиторию других СМИ в свою сеть. Поэтому возникает проблема авторитета радиовещания в современном мире. Перед журналистами стоит задача не только удержать своих слушателей, но и привлечь тех, кто будет заинтересован в получении информации посредством радиовещания. Таким образом, формируется цель данной статьи – выявить и проанализировать тенденции и перспективы развития радиовещания на постсоветском пространстве, найти пути решения некоторых проблем современного радиовещания.

Сегодня радиовещание столкнулось с рядом проблем, которые сделали его менее популярным среди слушателей и, следовательно, сделали его менее конкурентоспособным. В первую очередь это касается снижения уровня качественного контента, что связано с проблемой неквалифицированных кадров. Все меньше радиостанций могут удержать слушателей на своей волне, поэтому аудитория в поиске информации все чаще прибегает к Интернету. Речь идет не о том, что сами радиостанции переходят в Интернет, где их продолжают слушать, а о том, что аудиоформат заменяют прочтением и просмотром информации. На данный момент существенным недостатков радиовещания является то, что оно не предоставляет выбора аудитории в конкретный момент времени. Слушать можно только то, что идет в эфир, если же аудитория не хочет знакомиться с данным контентом в данный промежуток времени, то она может либо перейти на другие радиостанции либо вовсе выключить радио и переключиться на другой род деятельности. В этом радио проигрывает Интернету, поскольку там мы можем выбирать не только контент, но и жанр, стиль, форму, ведущих, мы потребляем то, что хотим, а не то, что идет в эфире. Такая же проблема касается и телевидения, и печатной прессы. Для того, чтобы существовать в сложившейся ситуации радиовещание интегрируется на просторы Интернета, создаются сайты, группы и сообщества в социальных сетях. Стоит также упомянуть о проблеме оперативности радиовещания. Если раньше среди традиционных СМИ: телевидение и пресса, радио являлось самым оперативным средством, поскольку выход в эфир информации не требовал какой-либо дополнительной подготовки и сложных технических приспособлений, то сейчас оно значительно уступает Интернету, где за считанные секунды информация может появляться, обновляться, дополняться. Не всегда эта информация проверена, достоверна и качественно преподнесена аудитории, но, тем не менее, на подготовку радиоэфира уходит достаточно много времени по сравнению с онлайн СМИ. Вот как эту проблему характеризуют компетентные ученые: «Развитие современного радиовещания характеризуется его деполитизацией и экономической свободой, с одной стороны, и низким уровнем исполнительского мастерства, с другой, как с точки зрения композиции, содержания и подачи информации, так и с точки зрения моделей речевого поведения у микрофона журналистов, ди-джеев, приглашенных участников передачи». [1]

Таким образом, мы выяснили, что на данном этапе своего существования традиционное радиовещание (не в Интернете) столкнулось с рядом проблем, которые привели к снижению количества целевой аудитории. Это и проблема неквалифицированных сотрудников, плохо выполняющих свою работу и не умеющих удержать слушателей контентом, подачей, стилем и т.д. Отталкивают аудиторию и темы, поднимающиеся в эфире радиостанций, и непрофессионализм ведущих, позволяющих себе употреблять в речи жаргоны, сленг, не вполне владеющими русским

языком, так как должен это делать настоящий профессионал. Главная же проблема современного радиовещания – это конкуренция с другими средствами массовой информации и коммуникации. Интернет справляется с задачей оперативного информирования быстрее и лучше, а вот аналитическая функция радио по-прежнему занимает лидирующие позиции. Такой формат радиовещания как «Talk» помогает создавать радиопередачи аналитического характера, посредством разговора у микрофона. Так, слушатель узнает не только мнение журналиста-ведущего, но и гостя, приглашенного на станцию, эксперта в определенной области, человека с противоположной точкой зрения, что поможет найти решение конфликта, ситуации, имеющей социальную значимость. Можно сделать вывод, что радио на данном этапе лучше всего справляется как раз с аналитической работой. Выяснив основные недостатки радиовещания, мы можем говорить о том, как выйти из сложившейся ситуации и сделать радио более привлекательным для слушателей разного возраста, социального статуса, места проживания.

Радиовещание обладает определенными качествами, которые делают этот вид средств массовой информации популярным среди всего населения земного шара. Это особый характер эмоционального воздействия на слушателей, фоновость, доступность, по сравнению с другими каналами информации. Стоит отметить и средний уровень оперативности, прямые эфиры помогают узнавать информацию, что называется здесь и сейчас. Простота использования радиоприемника для людей очевидна. Во времена СССР в квартирах были установлены приемники, что повысило популярность радиовещания и сделало его частью не только информационного, но и культурного пространства. Гибкость радиовещания позволяет оперативно реагировать не только на сменяющиеся в современном мире события, но и интересы целевой аудитории. Поскольку некоторые проблемы радиовещания связаны с его особенностями как аудиальный тип распространения информации, стоит перечислить недостатки данного вида СМИ. Фоновость, которая одновременно является и преимуществом и недостатком, обуславливает тот факт, что только 20 % услышанной информации воспринимается человеческим мозгом. Отсутствие видеоряда и подтверждения звука картинкой делает телевидение сильным конкурентом радиовещания. Радио имеет еще одну особенность, касающуюся подачи информации. Задача радиоведущего состоит в том, чтобы описать ситуацию так, чтобы ответить на самые главные вопросы информационного и аналитического жанров, при этом не перегрузить контент чрезмерными подробностями, но и дать исчерпывающую информацию. Акустическая природа радио обуславливает то, что журналисты прибегают к использованию формообразующих и стилеобразующих выразительных средств.

Основная тенденция современного радиовещания – это узконаправленность станций. Это и есть залог успеха радиовещания в медиапространстве, где Интернет занимает лидирующие позиции по популярности среди других СМИ. Если обратиться к теории, то стоит упомянуть о существующих двух типах программирования на радиостанциях: горизонтальном и вертикальном. Горизонтальное вещание подразумевает под собой принцип всеохватности тем, жанров. Это типичная информационно-музыкальная станция, в сетке вещания которой есть передачи информационного, аналитического, разговорного жанров. Это радио для всех и обо всем. Такого типа программирования придерживаются: «Радио Республика» (ДНР), «Радио России» (Россия), «Радио Москвы» (Россия). Вертикальное программирование учитывает интересы своей целевой аудитории и подстраивается исключительно под нее. Как правило они имеет определенную тему, интересующую их слушателей или сферу жизни, например, спорт, культура, литература. Здесь можно назвать такие радиостанции, как «Литературное Радио» (Россия), «Радио Культура» (Россия), «ЗвукоКнига» (Россия), «Радио Книга» (Россия). Главное отличие этих типов в том, что во втором случае радио

слушают целенаправленно, желая слушать о своей любимой теме, узнавать только то, что нравится. Когда радиостанция пытается подстроиться под всех, нет фактора, объединяющего большую аудиторию, слушатели будут уходить туда, где им более интересно. Если радиовещание хочет сохранить свои позиции, оставаться значимым средством массовой информации и коммуникации, то, возможно, путь вертикального программирования, будет эффективнее. Рассмотрим такой пример. Мы решили создать радиостанцию для любителей футбола. Это подразумевает тот факт, что мы как спортивные журналисты хорошо разбираемся в особенностях этого вида спорта, то есть достаточно компетентны, чтобы вдаваться в аналитику. Мы знаем интересы нашей потенциальной аудитории, значит, можем их удовлетворить, завладеть их доверием, работать для конкретных людей, чей образ жизни мы может себе представить, поскольку, по крайней мере, мы имеет представление о том, что все они горят футболом. Мы можем стать радиостанцией, которая будет частью их увлечения, а это можно назвать успехом для журналистов. Это один из вариантов того, как радиостанции должны бороться за свою аудиторию, чтобы сохранить конкурентоспособность в современных условиях. Еще одной перспективой развития радиовещания можно считать его сотрудничество с Интернетом. Несмотря на то, что это главный его конкурент, радио как часть Интернет-пространства может существовать и развиться без особых проблем. Вопрос интеграции радиовещания в Интернет-пространство рассматривается в статье Нестеровой Н.Г., где автор указывает основные преимущества этого процесса. Она отмечает, что интернет-радио расширяет свою аудиторию благодаря тому, что слушать эфиры в Сети можно с любой точки земного шара. Также есть возможность возвращаться при необходимости к ранее прослушанному контенту. [2] Такой процесс начал происходить с появлением и повсеместным распространением Интернета, радиостанции не сразу пришли к такому формату. Рассмотрим пример, который показывает суть интеграции радио в Интернет-пространство. Российская радиостанция «Эхо Москвы» всегда старалась следить за новыми течениями и веяниями, чтобы идти в ногу со временем и со своими слушателями. Поэтому 25 февраля 2008 года была запущена обновленная, четвертая по счету, версия сайта echo.msk.ru, которая сделала процесс и способ контакта ведущих с аудиторией максимально интерактивным. Посетители сайта смогли комментировать информацию, работу самой радиостанции, обсуждать важные для них вопросы и таким образом, слушатель стал ближе к радиостанции. [3]

Сегодня практически у каждой радиостанции есть и сайты, и страницы в социальных сетях. Это гарантирует обратную связь и превращает данную радиостанцию не только в средство массовой информации, но и в средство массовой коммуникации. Зачастую на сайте радиостанций публикуют информацию о ведущих, или всячески освещают журналистскую «кухню», показывая не только конечный продукт – выпуск передачи или эфир, но и то, как работают ведущие, чем они занимаются. Не так давно появилась возможность смотреть в прямом эфире все, что происходит на радиостанции. Камеры, установленные на станциях, помогают привлечь больше аудитории к процессу поглощения информации. И хотя на первый взгляд, ничего интересного на экране не происходит – ведущие сидят у микрофонов и ведут беседу – мысль о том, что мы, как слушатели тоже включены в процесс работы радиостанции, делает ее привлекательнее для слушателей. Таким путем пошла российская радиостанция «Русское радио», где установили вебкамеру для трансляций всего происходящего у микрофона. Таким образом, можно сделать вывод, что видеовозможности радио совмещают в себе две функции: промоушн-функцию и контактоустанавливающую. Главное преимущество интернет-радио состоит в мультимедийности данного вида СМИ, так как помимо звуковой информации, пользователи сайта могут читать и видеть информацию, это делает процесс ее восприятия проще и для многих удобнее.

Вопрос о том, чтобы снова сделать радиовещание популярным видом СМИ нужно

также рассматривать в разрезе изучения современной целевой аудитории с ее интересами. Как показывают исследования, на сегодняшний день традиционное радиовещание наиболее популярно среди слушателей среднего и старшего возраста. Школьники и студенты, как правильно, относятся к радио как к фоновому сопровождению своей основной деятельности. И чаще всего это музыкальное фоновое сопровождение. Радиовещание как СМИ интересует аудиторию старше 30 лет. И это может быть связано с проблемой средства для прослушивания эфиров, приемника, который есть не у всех. Поэтому к тенденциям развития современного радиовещания стоит добавить такое направление, как сделать радиовещание более интересным для молодежи с точки зрения канала распространения информации. И тот факт, что интернет-радио стало привлекать молодежь в последнее время, говорит об успешности интеграции данных СМИ.

Какие стоит предпринять попытки, чтобы не только сохранить актуальность радиовещания на данный момент, но и сделать его более привлекательным для аудитории средством массовой информации? К важнейшему направлению развития радио стоит отнести внедрение передовых технологий и методов компрессии звука. Мир не стоит на месте, технологии постоянно совершенствуются и для того чтобы идти в ногу со временем радиовещанию необходимо применять новые технологии распространения звука и высококачественные системы вещания, внедрять системы, с помощью которых осуществляется объединение различных видов информации в цифровом формате.

Подводя итоги всему вышесказанному, можно выделить основные тенденции и перспективы современного радиовещания. На сегодняшний день радиовещание выполняет такие функции, как рекреативную, рекламную, информационную. Существуют радиостанции, которые занимаются исключительно просветительской деятельностью, но целевая аудитория таких СМИ зачастую ограничена, поскольку отношение к радио как к образовательной системе мало сформировано. Важнейшей тенденцией развития современного радиовещания является конвергенция СМИ, то есть совмещение всех лучших качеств СМИ в одно. Это способствует появлению новых интернет-радио, интерактивных форм взаимодействия радиостанций со своей целевой аудиторией. Мультимедийность на сегодняшний день также характеризует радио, как современное СМИ, так как объединение различных форм подачи информации привлекает аудиторию и делает процесс поглощения информации проще. К этим тенденциям необходимо добавить еще и гипертекстовость. Этот критерий является основным качеством всех электронных СМИ. Гипертекстовость позволяет переходить от одной информации к другой, тем самым пополняя знания пользователя. Традиционное радио не может иметь такой функции, поскольку рамки преподносимой СМИ информации ограничены эфиром, временем. В интернет-радио слушатель может возвращаться к информации, дополнять свои знания и т.д. Еще одной тенденцией развития можно назвать разнообразие форматов. Чем больше выбора предоставляется аудитории, тем больше вероятность того, что целевая аудитория не будет «уходить» от радиостанций. Если учесть все вышеперечисленные факторы, то можно с большой уверенностью сказать, что радиовещание по-прежнему будет занимать лидирующие позиции как СМИ, и будет составлять достойную конкуренцию Интернету.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клюев Ю.В. Радиожурналистика в социуме: ее современное состояние и прогноз // Вестник Санкт-Петербургского университета. - 2007. - №5. - С. 109-114.
2. Нестерова Н.Г. Интернет-радио как новый тип медиа и основа новых дискурсивных практик // Вестник Томского государственного университета. - 2013. - № 376. - С. 20-24.
3. Болотова Е.А., Круглова Л.А. Радиовещание в эпоху новейших технологий // Вестник московского университета. Журналистика. - 2009. - №4. - С. 57-65.

RADIO BROADCASTING IN THE MODERN MEDIA SPACE: TRENDS AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT

Annotation. The article discusses and analyzes the problems of modern radio broadcasting, their causes and impact on the formation of the media system. The article identifies trends and prospects for the development of radio broadcasting, and suggests ways to solve some of the problems associated with the decline in the competitiveness of radio broadcasting in the modern world.
Keywords: Media, radio broadcasting, media space, Internet radio.

Marushchenko A.A.
Scientific adviser: Gudova T.V., senior lecturer
Donetsk National University
E-mail: kk500@ukr.net

УДК 811.161.1

МОДЕЛИ ПИЩЕВОЙ МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале книги А. Проханова «Слово к народу»)

Менякина А. А.
Научный руководитель: Ярошенко Н. А., канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой общего языкознания и истории языка имени Е. С. Отина
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

*Аннотация. С*татья посвящена изучению особенностей метафорического воплощения пищевого кода культуры в такой понятийной сфере, как «социум» и в частности в рамках подсистемы «Политика». Рассматриваются и анализируются структурно-семантические и функциональные особенности пищевых метафорических моделей в книге А. Проханова «Слово к народу». На основе сравнительно-сопоставительного анализа осуществлена фреймо-слотовая классификация. При анализе фактического материала была выявлена тесная связь гастрономической метафоры с антропоморфной и соматической, что свидетельствует о системном характере метафорической картины мира.
Ключевые слова: пищевая метафорическая модель, гастрономия, политический дискурс, кулинарно-гастрономическая метафора.

Пищевая метафора представляет собой один из механизмов концептуализации политической жизни общества. В связи с этим для политической лингвистики, когнитивной лингвистики, дискурсологии и лексикологии как таковой актуальной проблемой оказывается осмысление того, каким образом осуществляется метафорическое воплощение пищевого кода культуры в понятийной сфере «Политика».

Следует отметить, что в специальной литературе как синонимы для обозначения этого семантического типа метафоры используются такие термины, как *пищевая метафора*, *гастрономическая метафора, кулинарно-гастрономическая метафора* и *гастрометафора*. В работе отдаём предпочтение термину *пищевая метафора*, поскольку, по словам Е. А. Юриной, «компонент *пищевая* в составе термина *пищевая метафора* указывает на исходную концептуальную область метафорической экспансии — сферу-источник» [1, с. 208].

Авторы статьи «Что варят на политической кухне: аксиологический потенциал кулинарно-гастрономической метафоры в публицистическом дискурсе» справедливо указывают на тот факт, что «несмотря на многочисленные работы в области политической метафоры, остается неисследованным целый ряд понятийных областей, источников метафорического переноса, требующих отдельного детального описания» [2, с. 244]. К таким недостаточно изученным сферам относится артефактная сфера

политической метафоры, которая в числе прочих эксплицируется с помощью пищевой/гастрономической метафоры. Привлекательность для языка политики пищевой метафоры также объясняется тем фактом, что «кулинарно-гастрономическая метафора вовлекает в свой дискурс также метафору грязи, что усиливает негативную характеристику политической деятельности» [2, с. 242].

Цель предлагаемой статьи заключается в том, чтобы на примере текста книги «Слово к народу» [3] установить особенности использования пищевой метафоры в творчестве А. Проханова.

Объектом исследования являются контексты из названной книги А. Проханова, содержащие в своём составе пищевые метафорические конструкции. В то время как **предметом исследования** выступают структурно-семантические и функциональные особенности пищевых метафорических моделей в текстах книги «Слово к народу». Нами были проанализированы 33 политические статьи еженедельных газет «День» и «Завтра», опубликованные в книге А. Проханова «Слово к народу». Путём сплошной выборки соответствующих контекстов из рассматриваемых статей была сформирована фактическая база исследования. В работе следом за Е. А. Юриной и А. В. Балдовой пищевую метафору понимаем как «метафорическая модель, в соответствии с которой явления из различных концептуальных сфер-мишеней осмысливаются по аналогии с явлениями гастрономической сферы-донора» [4, с. 99]. Как отмечает А. С. Бойчук, формирование и функционирование гастрометафор зависит от социальной и культурной сферы человеческого существования, значимой частью которого является питание, оказывающее влияние на базовые сферы бытия [5, с. 76].

Таким образом, существенным для нашего исследования оказывается понимание пищевой метафоры как модели концептуализации и категоризации явлений и понятий из сферы политической действительности по аналогии с явлениями сферы «Еда/Пища».

Примерами, иллюстрирующими в нашем материале такую исходную концептуальную метафору, как **«Политика — это кухня»**, могут служить следующие: «*Сердитый бурундучок Политковский — со своими* ***кухнями*** *…посетитель ее* ***кормушек*** *и аналитических сходок»* («22 июня, ровно в 4 часа…». Июнь 1993 г.) [3, с. 53]; «*И большинство искренне считало, что честный труд во имя этих идей куда важнее партийной должности и* ***кормушки***» («На войну — спасателем (Диалог А. Проханова и В. Вострotина)». Март 1995 г.) [3, с. 727]; «*…чтобы содействовать укреплению советской власти, превращению ее в подлинно народную, а не в* ***кормушку*** *для алчущих нуворишей, готовых распродать все и вся ради своих ненасытных аппетитов»* («Письма и воззвания, в составлении которых принял участие и которые подписал А. А. Проханов». Июль 1995 г.) [3, с. 867].

Опираясь на классификации фреймов и слотов, предложенные в работах Р. Д. Керимова [6], Е. А. Юриной, А. В. Балдовой [4, с. 103–104], выделим базовые фреймы, которые используются А. Прохановым для воплощения метафорического взаимодействия сферы «Политика» и сферы «Еда/Пища».

1. Фрейм «Пища в целом» содержит характеристику продуктов питания и состоит из двух слотов: «***Продукты питания, блюда и ингредиенты***» и «***Характеристика пищи***».

Так, из конкретных наименований блюд, которые упоминаются в процессах приготовления пищи, обращает на себя внимание номинация ***каша.*** Данная метафора представляет путаницу политических событий, общественных явлений и фактов действительности: «*Это было чудо, когда… все были… в этой* ***каше***» («Разговор с открытым забралом (Диалог Александра Проханова и Александра Руцкого)». Сентябрь 1994 г.) [3, с. 681].

Близка к предыдущей метафорическая номинация ***варево***, которая помимо сем ‘путаница’, ‘хаос’ также метафорически передаёт смысл ‘низкое качество’: «*Старики,*

наша мудрость и гордость, безотказные труженики и неустанные наши кормильцы, получившие в удел нищенство и надругание над прожитым, осквернение печатным и ***телевизионным варевом*** *тех, кто добивается умерщвления памяти, противопоставления поколений*» («Письма и воззвания, в составлении которых принял участие и которые подписал А. А. Проханов». Июль 1995 г.) [3, с. 867].

В анализируемом материале представлены и другие метафорические номинации продуктов питания: «*И в конце концов в эту черномырдинскую эру Травкин как бы свернулся в* ***простоквашу****, перестал быть политической личностью, политически заснул и вряд ли проснется*» («Объединиться во имя будущего (Диалог Александра Проханова и Сергея Глазьева)». Октябрь 1995 г.) [3, с. 815]; «*Выбрав самое удачное для своего поражения новогоднее время, вошли в столицу Чечни, чтобы тут же превратиться в груды горящей брони, в* ***шипящее мясо***» («А на груди его светилась медаль за город Гудермес». Май 1995 г.) [3, с. 129]; «*Кастрюля компромисса вычерпана до дна. Тот, кто все эти месяцы совал туда ложку, хлебал* ***постные щи соглашательства****, теперь скребет по дну»* («Компромисс — в мусоропровод, Ельцина — на свалку!». Февраль 1998 г.) [3, с. 263]; «*Грозный — как упавший, разбитый горшок, из которого сквозь черепки* вылилось ***парное кровавое пойло***» («Чеченский фронт. Аргунское направление». Март 1995 г.) [3, с. 100] и др.

Довольно часто моральные качества и поведение человека метафорически номинируются через указание на вкусовые характеристики продукта: «***Сиропно-ванилиновый*** *Молчанов шастал с телекамерой по разгромленным кабинетам…*» («Завтра» — рубеж сопротивления». Сентябрь 1994 г.) [3, с. 71]; «*И мы, я уверен, доживем до дня, когда наконец перестанет улыбаться этот* ***паточный маршал*** *…*» («А на груди его светилась медаль за город Гудермес». Май 1995 г.) [3, с. 123] и др.

Метафорическое указание на использование соуса как средства улучшения вкусовых качеств блюда может метафорически обозначать процесс сокрытия неблаговидных поступков под видом благовидных замыслов: «*Под этим* ***соусом*** *срезали один слой»* («Партия выстоит?». Июнь 1991 г.) [3, с. 408].

2. Фрейм «Приготовление и приём пищи» состоит из трёх слотов: «***Приготовление пищи***», «***Поглощение пищи***» и «***Используемая посуда***».

Как понятно, экспликация слотов «***Приготовление пищи***» и «***Поглощение пищи***» сопровождается метафорическим использованием соответствующих глаголов. Например:

а) «***Трое мясников****, закатав рукава, набросились на Советский Союз и* ***зарубили*** *его топорами, с хрястом, хлюпом раскидывая по сторонам кровавые дергающиеся обрубки*» («Мы — из русской цивилизации!». Август 1996 г.) [3, с. 172]; *«Беловежские ножи, действуя вслепую, впотьмах,* ***рассекли*** *по случайным уродливым линиям живое цветущее целое, в котором народы сочетались сложными подвижными узорами, выстилая ими необозримые земли*» («Третий Рим или Республика Русь». Июнь 1995 г.) [3, с. 136]; «*Не имея опыта подобных операций, не зная чеченской реальности, совершая ошибку за ошибкой,* ***плохо «сваренная» операция*** *завершилась громогласным вторжением оппозиции в Грозный*» («А на груди его светилась медаль за город Гудермес». Май 1995 г.) [3, с. 128] и др.

б) *«…чтобы и в нем главенствовать, управлять,* ***сосать*** *живые соки, все умертвляя вокруг*» («Не спешите брататься с драконом». Декабрь 1994 г.) [3, с. 78]; «*я смог понять механизмы, запускающие такие конфликты Стадии взращивания тлеющей войны, которая, как малый гнойник,* ***питает*** *ядами весь организм государства*» («А на груди его светилась медаль за город Гудермес». Май 1995 г.) [3, с. 118]; «*И он мгновенно ее* ***усваивает***, ***перерабатывает***, *вставляет в непрерывный, длящийся в нем процесс самообучения*» («Зюганов». Сентябрь 1995 г.) [3, с. 151]; «*Россия, которую пропустили сквозь камеру пыток и заставили выбрать Ельцина, начинает* ***вкушать плоды*** *этого*

выбора» («В шесть часов вечера после выборов». Июль 1996 г.) [3, с. 167]; «*...смотрят, как, благодарно благословляя милосердие властей,* ***съедают*** *эту* ***взятку*** *шахтер и воздушный десантник*» («Народный булыжник национального согласия». Ноябрь 1996 г.) [3, с. 179]; «*Окружил себя наглой, болтливой, вороватой челядью, которая* ***чмокает, жует, набивает защечные мешки****, банковские сейфы*» («Ельцин как ночная туфля Петра Первого». Март 1997 г.) [3, с. 195] и др.

Как видно из примеров, механическая и тепловая обработка продукта в политическом дискурсе метафорически обозначает негативные процессы, которые сказываются на жизни человека, общества, государства: «*Кто в Беловежье, как* ***мясник, перерезал горло*** *Советскому Союзу»* («Лик Ельцина уходит в пучину». Июль 1996 г.) [3, с. 169] и др.

При реализации слота «***Используемая посуда***» особую значимость приобретает номинация ***котёл***, сопровождающаяся соответствующими глаголами. Существительное ***котёл***, используемое в политическом дискурсе в сочетании с глаголами, обозначающими усиление температурного режима, формирует метафору **«Политика — адский котёл»**: «*Россия* ***закипает****, как* ***котёл*** *бронепоезда, стоящего на запасном пути*» («Венчание Ельцина в имперской канцелярии». Октябрь 1998 г.) [3, с. 311]; «*Стратегический план Чубайса в том, чтобы* ***разогреть «социальный котел***» («Чубайс как зеркало русской революции». Март 1997 г.) [3, с. 190]. Также к этой группе примеров примыкает следующий: «*Три недели кряду телевизор напоминал* ***раскаленную печь****, из которой* ***вырывалось*** *синее ядовитое* ***пламя***» («Почему у Сванидзе губки свастикой?». Декабрь 1998 г.) [3, с. 322].

В нашем материале объективация слота «***Используемая посуда***» также осуществляется с помощью таких номинаций, как ***сковорода, бутылка, бутыль, стакан, кастрюля*** и др.: «*Масхадов, командовал… гранатометчиками, превратившими в новогоднюю ночь полсотни русских танков в* ***сковородки****, на которых спеклись молодые… танкисты…*» («Чеченский нож под русское ребро». Февраль 1997 г.) [3, с. 184]; «*Эту* ***приднестровскую сковородку*** *разогревает все тот же режим в России*» («После ГКЧП мы продолжали бороться (Диалог Александра Проханова». Август 1995 г.) [3, с. 806]; «*Съезд затолкал эту диктатуру обратно в* ***недопитую бутылку****, в недогрызенный огурец*» («22 июня, ровно в 4 часа…». Июнь 1993 г.) [3, с. 48]; «*А сюда, в этот* ***отвратительный стакан****, в эту* ***пепсикольную бутыль****, загнать крамольную, потенциальную Думу…*» («Есть бойцы, но нет еще армии…» Февраль 1994 г.) [3, с. 507]; «***Кастрюля компромисса*** *вычерпана до дна. Тот, кто все эти месяцы совал туда ложку, хлебал постные щи соглашательства, теперь скребет по дну»* («Компромисс — в мусоропровод, Ельцина — на свалку!». Февраль 1998 г.) [3, с. 263] и др. Как видим, в политическом дискурсе номинации предметов утвари, посуды становятся источником проблемы или же прибором, средством для изменения объёма (масштаба) этой проблемы.

Особое место при реализации слота «***Используемая посуда***» занимают номинации кухонных приборов, которые предназначены для разрезания на части, перемалывания или измельчения продуктов. В контексте политического дискурса такие номинации типа ***нож, мясорубка*** начинают ассоциироваться с насильственными действиями, которые негативно влияют на жизнь человека и всего государства: *«Беловежские* ***ножи****, действуя вслепую, впотьмах,* ***рассекли*** *по случайным уродливым линиям живое цветущее целое, в котором народы сочетались сложными подвижными узорами, выстилая ими необозримые земли*» («Третий Рим или Республика Русь». Июнь 1995 г.) [3, с. 136]; «*Именно в этот час, в этот роковой для России момент вкатывается в здание на Охотном ряду спелый арбуз Думы. Коммунистически-красный внутри, с черными семечками НДР, покрытый жесткой глянцевитой кожей, в которую власть так и норовит* ***воткнуть*** *свой* ***отточенный нож***» («Арбуз Думы

будет разрезан». Сентябрь 1997 г.) [3, с. 235]; «*Все не рожденные в России дети…в красном румянце бульдожьих физиономий, известных народу по майской* ***кровавой мясорубке*** *этого года*» («Сначала — Ипатьевский дом, а потом — всю Россию…». Октябрь 1993 г.) [3, с. 55].

В политическом дискурсе могут метафорически использоваться номинации кухонных приборов с целью передачи идеи не только смешения, хаоса, но и разделения: «*У меня ощущение, что работает как бы* ***сепараторная машина****, проверяющая каждого лидера: его величину, его способность возглавить людей и повести за собой»* («Быть русским — это дар» (Диалог Александра Прохановаи Владимира Исакова)». Март 1994 г.) [3, с. 523].

В следующем примере за счёт расширения лексико-семантической сочетаемости существительного ***калории*** вырисовывается интересный метафорический негативный образ тех, кто паразитирует за счёт народа: «*Страшная трещина, пробежавшая у самых ног Зюганова, оставила его вместе с убиваемым народом, навсегда отделила от сонма перебежчиков, взращенных на* ***жирных номенклатурных калориях***» («Зюганов». Сентябрь 1995 г.) [3, с. 146].

Как отмечает Р. Д. Керимов, «номинации конкретных видов трапезы служат для негативной оценки действий определённых слоёв общества или политических противников и ассоциируются с воровством, растратой денег, превышением служебных полномочий, взяточничеством или большими трудностями» [6, с. 76]. Ср.: «***Новогоднее пиршество*** *... лоснящихся* ***розовым жиром политиков****...»* («Пал смертью храбрых в боях за Грозный». Январь 1995 г.) [3, с. 98].

При этом, как видно из предыдущего примера, пищевой код, воплощенный в гастрометафоре, тесным образом переплетается в первую очередь с антропоморфным культурным кодом, поскольку как субъектом, так и объектом политики, а, следовательно, и политического дискурса, выступает человек: «***Новогоднее пиршество*** *«демократических»* ***писателей, поэтов, актеров****, лоснящихся розовым жиром* ***политиков, богачей*** *с бриллиантовыми перстнями, их разодетых самок в мехах*» («Пал смертью храбрых в боях за Грозный». Январь 1995 г.) [3, с. 98]; «*…целые губернии тихо вымирают под* ***чавканье жирующих мерзавцев****…*» («А ты готов постоять за Россию?». Октябрь 1992 г.) [3, с. 32]; «*Война из активной, готовой к завершению фазы перешла в тлеющую, долговременную,* ***питая*** *лазареты непрерывными* ***малыми порциями убитых и раненых***» («А на груди его светилась медаль за город Гудермес». Май 1995 г.) [3, с. 132]; «*ОМОН —* ***сытые, откормленные лица*** *…* ***наевшие румянец*** *за счет голодных старушек...*» («Сначала — Ипатьевский дом, а потом — всю Россию…». Октябрь 1993 г.) [3, с. 55]; «*Вторая волна — в 92-м и 93-м, когда «****красные директора****» и «****чекисты****», чуть помедлив, растоптали «иллюзии» и* ***жадно сожрали*** *народное добро*» («Четвертая русская революция — впереди». Ноябрь 1997 г.) [3, с. 245] и др.

Пищевая метафора и пищевой код соответственно зачастую настолько тесно переплетаются с соматическими и артефактными метафорами, что становятся практически неотделимыми: «*И главный реформатор —* ***продукт несварения мирового желудка***» («Дегенераты у власти». Апрель 1997 г.) [3, с. 204]; «*Грозный — как упавший, разбитый* ***горшок****, из которого сквозь* ***черепки*** вылилось ***парное кровавое пойло***» («Чеченский фронт. Аргунское направление». Март 1995 г.) [3, с. 100] и др.

Таким образом, как свидетельствует анализ фактического материала, для объективации понятий из сферы политической действительности по аналогии с явлениями сферы «Еда/Пища» используются различные семантические модели пищевой метафоры, представленные рядом фреймов и слотов. В целом же анализ метафорических моделей, реализуемых в текстах политических статей, опубликованных в книге А. Проханова «Слово к народу», свидетельствует о системном характере

метафорической картины мира, в которой тесно переплетаются и взаимодействуют различные культурные коды и объективирующие их метафоры.

Рассмотреть реализацию и соотношение других метафорических моделей, представленных в текстах книги А. Проханова «Слово к народу», — следующая задача нашего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Юрина Е. А. Пищевая метафора в процессах концептуализации, категоризации и вербализации представлений о мире / Е. А. Юрина, А. В. Балдова // Вестник Томского государственного университета. Филология. — 2017. — № 48. — С. 98–115.
2. Вепрева И. Т. Что варят на политической кухне: аксиологический потенциал кулинарно-гастрономической метафоры в публицистическом дискурсе / И. Т. Вепрева, А. Мустайоки, Ц. Магсар // Известия Уральского федерального университета. Сер. 2: Гуманитарные науки. — 2019. — Т. 21. — № 2 (187). — С. 241–257.
3. 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.
4. Юрина Е. А. «Пищевая метафора»: объём и границы понятия / Е. А. Юрина // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2015. — № 3(63). — Т. 1. — С. 207–212.
5. Бойчук А. С. Гастрономическая метафора в современном русском языке / А. С. Бойчук // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2011. — № 7 (61). — С. 75–79.
6. Керимов Р. Д. Гастрономическая метафора в сфере немецкой политики / Р. Д. Керимов // Политическая лингвистика. — 2005. — № 15. — С. 71–79.

FOOD METAPHOR MODELS IN POLITICAL DISCOURSE (BASED ON THE BOOK BY A. PROKHANOV «WORD TO THE PEOPLE»)

Annotation. This article is devoted to the study of the features of metaphorical implementation of the food code of culture in such conceptual sphere as «society» and in particular within the framework of the subsystem «Politics». The structural-semantic and functional features of food metaphorical models in the book «Word to the people» by A. Prokhanov had been described and analyzed. The frame-slot classification had been put up on the basis of a comparative-comparative analysis. The analysis of the actual material revealed the close connection of gastronomic metaphor with anthropomorphic and somatic, which indicates the systemic nature of the metaphor picture of the world.

Keywords: food metaphorical model, gastronomy, politic discourse, culinary and gastronomic metaphor.

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

УДК 159.9

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ИСПОЛЬЗУЮЩИХ НЕНОРМАТИВНУЮ ЛЕКСИКУ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)

Ничипорук А.В.
Научный руководитель: Устинова Н.В., к.психол.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

*Аннотация***.** В данной работе рассматривается проблема активного использования ненормативной лексики среди подростков. В работе выявлены основные индивидуально-психологические особенности подростков, а именно изучены уровень тревожности, агрессии, а так же самооценка и социальный интеллект подростков, оказывающие возможное влияние на наличие ненормативной лексики в речи ребенка.

Ключевые слова: подростки, ненормативная лексика, пол, индивидуально-психологические особенности.

В настоящее время употребление нецензурной лексики приобрело огромные масштабы. Нецензурные слова слышны отовсюду: на улицах города, в фильмах и телевизионных программах, в СМИ и даже литературе. Взрослые люди, совершенно не стыдясь, употребляют матерные слова в своей разговорной речи, не думая о том, что их манеру общаться, копируют дети, особенно это касается детей подросткового возраста. В подростковом возрасте проблема использования ненормативной лексики имеет особое значение, так как дети переживают кризисный период, который связан с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь. Часто подростки, стремясь найти свое место среди сверстников и самоутвердиться, сталкиваются с трудностями, которые зачастую приводят к агрессивности, тревожности, неадекватной самооценке, социальной дезадаптированности. Ненормативную лексику подростки расценивают как признак взрослости и независимости, используя ее в речи, дети пытаются как можно ярче заявить о себе и тем самым самоутвердиться в группе.

Для подростков характерны два пути самовыражения:

- Конструктивный - проявление своего внутреннего «Я» в творчестве, в спорте, в учебе, проектной деятельности.

- Неконструктивный - вызывающий макияж, необычная одежда, акты речевого взаимодействия с использованием ненормативной лексики и тд.

По мнению Д. Мамонова, манера использовать ненормативную лексику является признаком нравственной и духовной деградации человека [1].

И.А. Стернин рассматривает ненормативную лексику как оскорбляющую собеседника и негативно характеризующую говорящего, в связи с чем, в общественном мнении она рассматривается как подлежащая исключению из публичного употребления. Кроме этого, анализируя речь подростков, он констатирует присутствие в разговорной речи неуместных, грубых слов, ненормативной лексики, использование которых может быть формой установления контакта среди «своих» [2].

А.Н. Митин выделил следующую классификацию факторов употребления ненормативной лексики [3]:

- нацеленность на подражание взрослым и более сильным в детском и подростковом возрасте;
- доминирование психологических комплексов: беспокойства, тревоги, неуверенности, страха, отставание в развитии и др.;
- недостаток самоконтроля, самоограничения, самоприказа;
- поощрение друзей и сверстников за удачное произнесение брани;
- способ самозащиты, отпугивание более сильных, проявление агрессии;
- внутреннее желание самоутвердиться;
- импульсивность в действиях и поступках;
- наличие низкого уровня культуры в семье как социальной группе и обществе.

Н.В. Простаквашина отмечает, что подростки часто склонны к проявлению вербальной агрессии (оскорблениям, использованию ненормативной лексики), что затрудняет полноценный обмен информацией, искажает понимание и восприятие собеседниками друг друга [4]. Не менее значимое влияние на поведение и общение подростков оказывает уровень социального интеллекта. По утверждению М.А.Калиновской, высокий уровень развития социального интеллекта у подростков предполагает, в частности, высокий уровень развития конструктивного поведения в конфликтах и в социальном взаимодействии, тем самым, исключая необходимость в проявлении вербальной агрессии [5].

Исходя из изученных точек зрения различных авторов, целью нашего исследования стало изучение индивидуально-психологических особенностей подростков, использующих ненормативную лексику (с учетом гендерных различий).

Объект исследования: использование ненормативной лексики подростками

Предмет исследования: индивидуально-психологические особенности мальчиков и девочек подросткового возраста, использующих ненормативную лексику.

Гипотеза: пол, индивидуально-психологические и характерологические особенности связаны с частотой и степенью использования ненормативной лексики подростками.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Торезской гимназии общественно-гуманитарного профиля, в нем приняли участие 81 подросток (52 девочки, 29 мальчиков) в возрасте 11-12 лет.

В работе использовались следующие методики:

1. **Анкета для подростов «Ненормативная лексика в повседневной жизни подростков»**
2. Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки.
3. Тест уровня школьной тревожности Филлипса.
4. Опросник «Социальный интеллект» (модификация методики Холла).
5. Изучение общей самооценки (методика Г.Н. Казанцевой).

По результатам диагностики с помощью диагностических методик, обработки и анализа полученных данных, были выявлены следующие показатели.

Рисунок 1. Показатели использования ненормативной лексики подростками

Было определенно, что 100% подростков, вне зависимости от пола, слышали ненормативную лексику от сверстников, взрослых людей, в фильмах, в интернете. Из них 32% девочек не используют ненормативную лексику вовсе, среди мальчиков не используют ненормативную лексику лишь 7% испытуемых. Иногда прибегают к использованию ненормативной лексики 56% девочек и 59% мальчиков. Часто используют нецензурные слова в общении 11% девочек и 34% мальчиков. Как видим, 93% мальчиков и 68% девочек прибегают к частому либо ситуативному использованию ненормативной лексики (Рис.1).

Таблица 1

Результаты диагностики агрессивности подростков

Уровень агрессии	Подростки, использующие ненормативную лексику		Подростки, не использующие ненормативную лексику	
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
Низкий	14%	7%	52%	0%
Средний	66%	59%	35%	100%
Повышенный	20%	30%	13%	0%
Высокий	0%	4%	0%	0%

По методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки были получены следующие результаты (Таблица 1).

Среди девочек, использующих ненормативную лексику, 14% имеет низкий уровень агрессии, 66% средний уровень агрессии, 20% повышенный уровень агрессии. Мальчики, использующие ненормативную лексику, в большинстве имеют средний уровень агрессии 59%. Низкий уровень был выявлен у 7% испытуемых, повышенный уровень у 30%, высокий уровень у 4%. Как видим, девочки менее агрессивны, чем мальчики. Для подростков-девочек, не использующих ненормативную лексику, более характерен низкий (52%) и средний уровень агрессии (35%), повышенный уровень агрессии диагностирован у 13% девочек. Среди мальчиков, не использующих ненормативную лексику, 100% обладают средним уровнем агрессии. Таким образом, можем отметить, что подростки, использующие ненормативную лексику, имеют более высокие показатели уровня агрессии, чем подростки, не использующие в своей речи нецензурные выражения.

С помощью методики «Тест уровня школьной тревожности Филлипса» был выявлен уровень общей тревожности детей исследуемой выборки. Следует отметить, что 63% девочек, использующих ненормативную лексику в школе, имеют средний уровень тревожности, 26% низкий и 11% высокий уровень общей тревожности. Среди мальчиков, использующих ненормативную лексику, 33% имеют низкий уровень тревожности, 59% средний уровень тревожности, 8% высокий уровень тревожности. Мальчики, не использующие ненормативную лексику в школе, обладают низким (50%) и среднем уровнем тревожности (50%). Девочки, не использующие ненормативную лексику, имеют низкий уровень тревожности - 41%, средний уровень тревожности – 50%, высокий – 9%. Как видим, девочки более тревожны, чем мальчики. При этом девочки и мальчики, не использующие ненормативную лексику, менее тревожны, чем подростки, использующие ненормативную лексику.

Методика Г.Н. Казанцевой для изучения общей самооценки подростков, позволила нам определить, что девочки, использующие ненормативную лексику, в большинстве случаев обладают адекватной самооценкой - 57%, низкая самооценка характерна 11% девочек и высокая самооценка 32% девочек. Девочки, не использующие ненормативную лексику, имеют низкую самооценку в 35% случаев, адекватную самооценку имеют 59% девочек и 6% испытуемых имеют высокую самооценку. Мальчики, использующие ненормативную лексику, так же чаще обладают адекватной самооценкой (74%), высокую самооценку имеют 26% мальчиков. Мальчики, не использующие нецензурные выражения в своей речи, имеют адекватную самооценку (100%). Отметим, что для подростков, использующих ненормативную лексику, более характерна адекватная и завышенная самооценка. Подростки, не использующие ненормативную лексику, чаще обладают адекватной и заниженной самооценкой.

По данным опросника «Социальный интеллект» (модификация методики Холла) (Таблица 2), можно сказать, что девочки, использующие ненормативную лексику, обладают средним (51%) и низким (34%) уровнем социального интеллекта, высокий уровень социального интеллекта характерен для 15% испытуемых. Мальчики,

применяющие нецензурные выражения, чаще обладают низким социальным интеллектом (55%) и средним (41%), высокий уровень интеллекта характерен для 4% подростков. Для мальчиков, не использующих нецензурные выражения, характерен высокий уровень социально интеллекта (100%). Для девочек, не использующих ненормативную лексику, характерен средний (59%) и высокий уровень (32%) социального интеллекта и лишь 9% свойственен низкий уровень социального интеллекта.

Таблица 2

Результаты диагностики уровня социального интеллекта подростков

Уровень социального интеллекта	Подростки, использующие ненормативную лексику		Подростки, не использующие ненормативную лексику	
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
Низкий	34%	55%	9%	0%
Средний	51%	41%	59%	0%
Высокий	15%	4%	32%	100%

На основании выше представленных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Все дети подросткового возраста, знакомы с ненормативной лексикой. 68% опрошенных девочек и 98% мальчиков с разной частотой используют ненормативную лексику в общении. Такие результаты делают необходимым проведение диагностических исследований по выявлению причин использования ненормативной лексики и профилактики ее использования.
2. Для детей, использующих ненормативную лексику, чаще характерен повышенный уровень агрессии, в отличие от детей, не использующих ненормативную лексику. При этом мальчики реже имеют низкий уровень агрессивности, нежели девочки. За ненормативной лексикой подростки пытаются скрыть свои слабости и казаться сильнее, жестче и неприступнее, тем самым выражая свою агрессию к внешнему миру.
3. Девочки более тревожны, чем мальчики. При этом девочки и мальчики, не использующие ненормативную лексику, менее тревожны, чем подростки, использующие ненормативную лексику. Дети, имеющий высокий уровень тревожности вследствие завышенных требований со стороны родителей и учителей, учебных трудностей, сложностей в установлении контакта со сверстниками, пытаются выплеснуть свою тревогу с помощью ненормативной лексики в процессе общения.
4. Для подростков, использующих ненормативную лексику, более характерна адекватная и завышенная самооценка. Они отличаются эгоистичностью, пренебрежением к окружающим, чувством превосходства, стремлением самоутвердиться с помощью использования нецензурных слов в своей речи. Подростки, не использующие ненормативную лексику, чаще обладают адекватной и заниженной самооценкой. Такие подростки не стремятся к самовыражению путем использования бранных слов.
5. Мальчики, использующие ненормативную лексику, имеют социальный интеллект ниже, чем девочки, так же употребляющие нецензурные выражения в речи. Девочки и мальчики, использующие ненормативную лексику, реже имеют высокие показатели социального интеллекта, чем их сверстники, не употребляющие бранные слова. Это можно связать с тем, что дети имеющий низкий социальный интеллект не могут правильно выбрать стратегию для поведения в стрессовой ситуации, не могут оценить поступки других людей, плохо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения. Как следствие, использование ненормативной лексики и проявление агрессии,

становится для них единственным возможным вариантом поведения в стрессовой ситуации.

Полученные в ходе работы данные о связи пола, индивидуально- психологических особенностей и частоты использования ненормативной лексики подростками могут учитываться психологами образования при проведении индивидуальной и групповой профилактической работы по предупреждению использования ненормативной лексики. Так же полученные результаты могут быть использованы педагогами-психологами в просветительской работе для повышения психологической грамотности родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мамонов, Д. О грехе сквернословия[Текст]/ Д. Мамонов. –Пермь: Изд-во «Вера», 2003. –30 с
2. Стернин, И.А. Проблема сквернословия [Текст]/ И.А. Стернин. –Воронеж: «Истоки», 2011. –21 с.
3. Митин, А.Н. Тот, кто первым обругал соперника, заложил основы современной цивилизации[Текст]/ А.Н. Митин // Бизнес, менеджмент и право. –2009 –No3(20).–С.29-34
4. Простакишина, Н.П. Вербальная агрессия и основные формы ее проявления в молодежной среде// Молодой ученый. –2014. –No3. –С. 108-110
5. Калиновская, М.А. Особенности социального интеллекта и выбора стратегий поведения подростков [Текст]/ М.А. Калиновская//Молодой ученый.–2011.–No3. Т.2.–С.88 –91.

INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS ADOLESCENTS WHO USE PROFANITY (GENDER ASPECT)

Annotation. This paper deals with the problem of active use of profanity among teenagers. The paper identifies the main individual psychological characteristics of adolescents, namely, the level of anxiety, aggression, as well as self-esteem and social intelligence of adolescents, which have a possible impact on the presence of profanity in the child's speech.

Keywords: teenagers, profanity, gender, individual psychological characteristics.

Nichiporuk A.V.
Scientific supervisor: Ustinova N. V., k. psikhol.n., associate professor
Donetsk national University
E-mail: anastasianichiporuk@rambler.ru

УДК 358

ВАРИАНТЫ И ОСОБЕННОСТИ СЮЖЕТА СТАНОВЛЕНИЯ В ХРОНОФАНТАСТИКЕ

Овчаренко А.И.
Научный руководитель: Кораблев А.А., д.ф.н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данном исследовании рассматривается сюжет становления в хронофантастике, его особенности, а также время, пространство и трансформация героя в данном типе сюжета. Предложены классификации трансформации героя в хронофантастике, систематизирована типология перемещений во времени.

Ключевые слова: сюжет становления, хронофантастика, трансформация героя, время, пространство.

Фантастическая литература сейчас очень популярна, к ее изучению обращается все больше исследователей. В связи с этим представляется перспективным рассмотреть черты сюжета становления в хронофантастике (научная фантастика о перемещениях во времени). Тема является актуальной, т.к. в 2017 г. была защищена докторская диссертация на тему «Жанровые трансформации в авантюрно-философской фантастике

20 века» (Москва, РУДН), где в основном рассматривались романы о путешествиях во времени. Однако произведения на эту тему бывают не только авантюрными и не только романами. Автор работы, Е.Ю. Козьмина (УрФУ), пишет, что «не могут быть материалом исследования новеллы, хотя бы и ставящие ту же проблему, – жизнь человека в чужой для него эпохе.., а также повести (С. Абрамов. В лесу прифронтовом)» [1, с.184]. Мне кажется, что – могут, и я рассматриваю эту повесть Абрамова, а также произведения разных жанров писателей-фантастов.

Также нельзя не упомянуть А. М. Лобина, автора диссертации «Концепции истории и формы их художественной репрезентации в русской литературе начала XXI века», в которой он касается темы особенности сюжета в хронофантастике (на примерах произведений о Великой Отечественной войне).

Исследование продолжает донецкие традиции: у И.А. Влодавской выходила монография («Поэтика английского романа воспитания начала XX века: типология жанра», 1983); Е. Д. Тамарченко в ДонГУ была защищена диссертация на тему «Социально-философский жанр современной научной фантастики» (1969).

Сюжет становления широко используется не только в романах становления, но и в средних и малых формах (повесть, рассказ). Рассмотрим его структуру в хронофантастике в целом и ее реализацию, подтверждая сказанное примерами из произведений. Для анализа были выбраны романы, повести и рассказы русских и зарубежных авторов.

1. В научно-фантастических произведениях с **сюжетом** становления можно выделить несколько его вариантов:

А) Линейный: герой сам не перемещается в прошлое, к нему приходит гость, сюжетная линия которого отсутствует (Кир Булычев «Сапожная мастерская»).

Б) Нелинейный, существующий в двух формах:

а) циклической: бесконечное количество постоянно повторяющихся событийных циклов с промежутком в несколько веков и более. Герой не знает о повторяемости, его преследует ощущение дежавю. Чтобы что-либо изменить, он должен сознательно совершить то, чего не сделал в прошлом цикле;

б) кольцевой: «за конечный промежуток биовремени может осуществиться бесчисленное множество циклов» [2], но, чтобы они повторялись, нужно совершить определенное усилие. Например, в романе А. Азимова «Конец вечности» Азимова герой должен отправить в прошлое изобретателя машины времени, иначе она не появится. Через некоторое время этот герой рождается в своем будущем, и должен все повторить сначала. Данный тип сюжета еще более выражен в рассказе В. Колупаева «Девочка»: девочка из будущего спасает своего отца в прошлом, чтобы она смогла родиться. Родившись, она снова его спасет и так далее. Подобная ситуация встречается практически в любом хронофантастическом произведении: если герой один раз попал в прошлое, то его «двойник», снова родившийся в прошлом, вынужден повторить путешествие.

Количество сюжетных линий в произведениях также варьируется – от одной («Сапожная мастерская», У. Конни «Пожарная охрана») до нескольких (Ж. Клейн «Время не пахнет»).

Характер финала может быть следующим:

а) благополучный (положительные герои достигают цели) (Дж. Уильямсон «Легион времени»);

б) трагический (гибель главных героев или цивилизации) (в рассмотренных произведениях не встречается);

в) нейтральный (не благополучен ни для одной стороны) (С. Лукьяненко «Почти весна»).

Финал произведения может являться:

а) открытым (результаты действий героев неизвестны, либо их дальнейшие действия не могут быть точно спрогнозированы: так, в «Сапожной мастерской» непонятно, сохранит ли герой трансформацию);

б) закрытым (результаты либо известны, либо могут быть точно спрогнозированы): «Конец Вечности», И. Градов «"Хороший немец - мертвый немец". Чужая война», С. Слепынин «Мальчик из Саванны». В последнем произведении заведомо известно, что герои будут трудиться во благо общества; их ожидает счастливая судьба: «И что-то далекое, радостное и мучительное теснило ему грудь» [3]. В романе Градова герой после тяжелых испытаний решает навсегда вернуться домой. Его решение неизменно, так как он отказывается от часов - средства путешествия во времени: «Макс выбросил их сразу после возвращения из прошлого» [4].

2**.** Перейдем к рассмотрению **временных характеристик.** Категория времени является определяющей в хронофантастике.

Время бывает, подобно сюжету, циклическим и кольцевым; а также:

- параллельным (несколько параллельных реализаций человеческой жизни или истории: «Время не пахнет»);

- обратным (герои проживают жизнь наоборот, как в романе В. Михайлова «Не возвращайтесь по своим следам»: «дед мой с бабушкой вернутся, твои отец и мать, и у них долгая жизнь будет впереди» [5]).

Линейное время в хронофантастике не встречается по определению.

Время может различаться по структуре:

А) быть однородным в конкретном срезе реальности («здоровое время»), которое, в свою очередь, делится на два подвида:

а) самодовлеющее: одна реальность - одно время («Сапожная мастерская», С. Слепынин «Мальчик из саванны»).

б) расслоенное: одно время объединяет несколько реальностей («Время не пахнет»).

Б) Одна реальность может совмещать несколько эпох в разных точках пространства (часть объекта (предмета) находится в одном времени, а часть – в другом («человек, попавший в темпоральный ливень, мог увидеть, как морщится кожа на его вдруг ставшей старческой руке…» [6]): «больное время», или «рак времени», как называют его в романе С. Снегова «Люди как боги»). Данный тип времени встречается и в романе «Время не пахнет», где назван «темпоральной бурей».

Перемещение во времени включает в себя следующие разновидности:

а) путешествие в прошлое («Пожарная охрана»);

б) путешествие в будущее («Мальчик из саванны»),

либо их комбинацию, как в произведении «Конец Вечности».

Путешествие может быть:

а) неожиданным («Легион времени», «Сапожная мастерская»);

б) ожидаемым (Р. Сильверберг «Лагерь Хауксбилль»).

в) эти варианты сочетаются («Время не пахнет»).

Количество перемещений может варьироваться от одного, как в повести «Пожарная охрана», до бесконечности («Конец Вечности»).

Путешествие во времени может отрицательно влиять на организм («Лагерь Хауксбилль») или быть безопасным («Мальчик из саванны»);

По количеству перемещаемых во времени произведения также отличаются. Это может быть:

а) перемещение одного человека (С. Гансовский «Побег», «Пожарная охрана»).

б) двух и более («Время не пахнет»).

По возможности изменения реальности произведения делятся на такие, в которых:

а) изменение возможно («Конец Вечности»);

б) изменение возможно, но с огромными затратами («Легион времени»);

в) изменение обязательно происходит, вне зависимости от желания героев («эффект бабочки»). Данный тип в рассмотренных произведениях не встречается;

г) изменение невозможно («Пожарная охрана»).

Путешественники во времени могут воздействовать на отдельные судьбы или на историю в целом, либо влияния вообще не происходит (в случае, когда путешественник невидим или следит за каждым своим шагом. В рассмотренных произведениях не встречается).

Если влияние происходит, то может быть различным:

а) опасное («Конец вечности»);

б) полезное («Время не пахнет»);

в) эти разновидности могут сочетаться («Легион времени»);

г) нейтральное, то есть не приводящее к изменениям во времени («Пожарная охрана»).

Каждое осознанное путешествие во времени совершается с определенной целью:

а) спасти кого-либо (что-либо) («Легион времени»);

б) эксперимента (С. Абрамов «В лесу прифронтовом»);

в) поисков чего-либо (Б. Борин «Фамилия мне неизвестна…»);

г) побега («Мальчик из саванны»);

д) наказания («Лагерь Хауксбилль»),

или происходит из любопытства (в рассмотренных произведениях не встречается).

Перемещения могут отличаться и по степени свободы выбора:

а) происходят по своей воле и желанию (С. Абрамов «Странники»);

б) происходят по своей воле, но под давлением обстоятельств (чтобы изменить к лучшему прошлое или будущее) («Легион времени», «Почти весна»);

в) происходят по приказу («Время не пахнет»: «Дабы обеспечить Федерации могущество, которое непрестанно подтачивалось временем, и исключить малейшую вероятность ее гибели» [6]);

г) происходят в наказание («Лагерь Хауксбилль», «Побег»).

Вместе с путешествием во времени может происходить перемещение в пространстве. Обычно имеет значение место перемещения: в романе Градова герой попадает в военное прошлое из деревни, которая когда-то находилась в зоне боевых действий; локация значительно влияет на сюжет.

3. Трансформация героя - наиболее важный элемент сюжета становления. Она может быть:

а) постепенной (герой меняется на протяжении всего сюжета или его большей части): «Пожарная охрана», «Время не пахнет»;

б) внезапной (герой изменяется практически мгновенно или в течение одного эпизода): «Сапожная мастерская».

По результативности трансформация может быть:

а) к лучшему (герой самосовершенствуется, переходит на качественно новый уровень развития, как в произведении «Почти весна»);

б) к худшему (герой изменяется в худшую сторону, не всегда с точки зрения морали. Он может деградировать, перейти на предыдущий этап развития. Так, в романе «Лагерь Хауксбилль» главный герой переходит от капитализма к феодализму).

в) нейтральная (герой изменяется, но остается на той же ступени развития, его моральные принципы не меняются («Легион времени»)).

Трансформация может происходить по-разному:

а) в один или несколько этапов (О. Азарьев «Должник»);

б) может менять позицию героя:

- на прямо противоположную (например, в романе «Время не пахнет», сначала герой «любил свою странную профессию за то, что она помогала ему бежать от самого себя», а потом примирился с собой; он же сначала состоит в одной из «темпоральных коммандос» и сражается за целостность империи, а затем стремится «путешествовать во времени и бороться с коммандос Федерации»);

- на не слишком отличающуюся от исходной (С. Рыбас «Зеркало для героя»).

По длительности трансформация может быть:

а) вре́менная (возвращение трансформировавшегося героя в исходную позицию), как в повести «Должник»;

б) «вечная» (герой меняется насовсем): «Конец Вечности».

По завершенности:

а) завершенная (полная): герой завершает трансформацию в рамках сюжета («Лагерь Хауксбилль»);

б) незавершенная (неполная): герой не завершает трансформацию в рамках сюжета («Сапожная мастерская», «Не возвращайтесь по своим следам»).

По влиянию на других:

а) полезная трансформация («Сапожная мастерская»);

б) бесполезная («Лагерь Хауксбилль»);

в) вредная («Должник», «Фамилия мне неизвестна…»).

По влиянию на сюжет можно выделить:

а) необходимую трансформацию (изменение героев определяет сюжет, может привести к благополучному финалу): «Время не пахнет», «"Хороший немец - мертвый немец." Чужая война», «Сапожная мастерская».

б) желательную (трансформация значительно влияет на сюжет, но она не необходима для благополучной развязки): «Побег»;

в) нейтральную (трансформация не влияет на сюжет): «Лагерь Хауксбилль».

г) нежелательную (отрицательно влияет на сюжет, но не имеет определяющего значения). В рассмотренных произведениях не встречается.

д) вредную (приводит к трагический развязке). В рассмотренных произведениях не встречается.

Трансформация отличается и по свободе выбора:

а) совершается по собственному желанию: на героя влияет только приобретенный опыт («Фамилия мне неизвестна…»);

б) происходит под давлением: героя ставят перед выбором - измениться или умереть (потерять что-то важное («Лагерь Хауксбилль», «Легион времени»)). Например, в рассказе «Сапожная мастерская» герой сталкивается с прямой угрозой: «Ты завтра же скажешь, что часовня остается. <…> – А если нет – убьете? <…> – Да, – сказала она» [7].

В одном произведении может сочетаться несколько видов трансформации, если есть несколько главных героев («Зеркало для героя»).

Подводя итоги, можно отметить следующее:

1) путешествие во времени так или иначе влияет на героев: воспитывает или приводит к деградации, а может лишь временно трансформировать к лучшему или худшему.

2) трансформация героя обязательна и, как правило, занимает в сюжете становления центральное место, однако может влиять только на самого героя, подвергшегося изменениям, и на минимальное число окружающих персонажей, не отражаясь на сюжете в целом. Это объясняется важностью или факультативностью для сюжета дальнейших действий героя.

3) в хронофантастике наблюдается отсутствие зависимости между благополучием финала и степенью или видом трансформации (к лучшему или к худшему).

4) в рассмотренных произведениях встречается большое количество хронофантастических сюжетов. Это направление - одно из самых популярных в литературе, так как управление временем позволяет человеку исправлять ошибки прошлого, создать альтернативную историю или заглянуть в будущее, чтобы указать на ошибки настоящего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Козьмина Е.Ю. Жанровые трансформации в авантюрно-философской фантастике 20 века. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. – Москва, 2017. – 430 с.
2. Азимов А. Конец Вечности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.ru/read/401809-konec-vechnosti.html.
3. Слепынин С.В. Мальчик из саванны. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.ru/read/410221-mal-chik-iz-savanny.html.
4. Градов И.С. "Хороший немец - мертвый немец". Чужая война. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.ru/read/397847-horoshiy-nemec-mertvyy-nemec-chuzhaya-voyna.html.
5. Михайлов В.Д. Не возвращайтесь по своим следам. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.ru/read/117548-ne-vozvraschaytes-po-svoim-sledam.html.
6. Клейн Ж. Время не пахнет (Непокорное время). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.ru/read/160763-vremya-ne-pahnet.html.
7. Булычев К. Сапожная мастерская. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.ru/read/153907-sapozhnaya-masterskaya.html.
8. Абрамов С.А. В лесу прифронтовом. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.ru/read/454556-v-lesu-prifrontovom.html.
9. Абрамов С.А. Странники. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.ru/read/497246-stranniki.html.
10. Азарьев О.Г. Должник. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://libking.ru/books/sf-/sf/120456-oleg-azarev-dolzhnik.html.
11. Борин Б.М. Фамилия мне неизвестна…. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.ru/read/477264-familiya-mne-neizvestna-neizvestnyy-geroy.html.
12. Гансовский С.Ф. «Побег». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.ru/read/136579-pobeg.html.
13. Колупаев В.Д. Девочка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.ru/read/441939-devochka.html.
14. Лукьяненко С.В. Почти весна. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.ru/read/319248-pochti-vesna.html.
15. Рыбас С.Ю. Зеркало для героя. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.ru/read/125765-zerkalo-dlya-geroya.html.
16. Силверберг Р. Лагерь Хауксбилль. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.ru/read/140908-lager-hauksbill.html.
17. Уиллис К. Пожарная охрана. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://libking.ru/books/sf-/sf/57566-konni-uillis-pozharnaya-ohrana.html.
18. Уильямсон Д. Легион времени. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://e-libra.ru/read/526628-legion-vremeni-sbornik.html.

THE OPTIONS AND FEATURES OF STORY FORMATION IN GROOVETASTIC

Annotation. This study examines the story of becoming in chronofantastics, its features, as well as time, space, and the transformation of the hero in this type of story. The proposed classifications of the transformation of the hero in groovetastic, a systematic typology of movement in time.

Key words: the story of the formation of groovetastic, transformation of character, time, space.

Ovcharenko A.I.
Scientific adviser: Korablyov A.A., D. F.S., professor
Donetsk National University
E-mail: novcharenco@yandex.ua

УДК 159.923.2

ПРОЯВЛЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ

Пакрина Л.И.
Научный руководитель: Яновский М.И., канд. психол. наук, доц.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной работе рассматриваются возможные маркеры внутлиличностных конфликтов государственных гражданских служащих. Намечены основные линии исследования этой проблемы.
Ключевые слова: внутлиличностный конфликт, государственная гражданская служба.

Государственная гражданская служба – вид государственной службы, в рамках которой реализуется профессиональная деятельность по обеспечению исполнения полномочий государственных органов и лиц, замещающих государственные должности [3].

Сейчас наш регион оказался в особенном положении, и в целом в мире нестабильная и напряженная политическая обстановка. На протяжении последних лет мы находимся в ситуации постоянных конфликтов, нередкой смены власти, перебоев финансового обеспечения, информационной войны. Такое положение дел непременно сказывается на личности любого рядового человека, а на государственных служащих, несущих на себе повышенную ответственность, – тем более.

Внутриличностный конфликт – это острое негативное переживание, напряжение, вызванное борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной средой и способное задерживать принятие решений [1].

Мы опираемся на мысль, что причины внутриличностного конфликта потенциально заложены в особенностях уже самой государственной службы. С одной стороны, от служащих требуют обеспечение, соблюдение и защиту прав граждан, а с другой – исполнение должностных инструкций, строгое подчинение руководству и законодательству (с учетом того, что законодательная база находится в стадии формирования), действия в интересах не только каких-то отдельных граждан, а в интересах государства.

Такие противоречия и создаваемая ими напряжённость влияют на все сферы деятельности. На это нужно обращать внимание, так как от работы госслужащих зависит будущее республики и ее граждан.

Проблемы внутриличностных конфликтов рассматривались в отечественной психологии такими авторами как К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, Ф.Е. Василюк и т.д. В зарубежной психологии этой проблемой занимались З. Фрейд, К. Хорни, Э. Фромм, Г.С. Салливан и т.д. Источники внутриличностного конфликта изучали В.Г. Асеев, Л.П. Гримак, Т.Г. Суханова и др.

Мы провели исследование с целью выявить проявления внутриличностных конфликтов у государственных гражданских служащих. В исследовании приняли участие 40 человек в возрасте от 30 до 55 лет, из них 20 государственных гражданских служащий администрации города Макеевки (6 мужчин и 14 женщин, средний стаж службы 15 лет) и 20 человек, не состоящих на государственной гражданской службе (6 мужчин и 14 женщин).

В исследовании мы использовали следующие методики: методика «Конфликтная личность» Н.А. Литвинцевой, методика «Шкала совестливости» В.В. Мельникова и Л.Т. Ямпольского, «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири, методика «Ценностные ориентации» М. Рокич. Подбор методик был обусловлен целью

исследования – выявление внутриличностных противоречий, испытываемых служащими.

Результаты

Методика «Конфликтная личность» Н.А. Литвинцевой выявила, что для 80% госслужащих характерна *низкая конфликтность*, а для 20% - средняя. Для 60% неслужащих характерна низкая степень конфликтности и для 40% - средняя. Значимых различий между группами по шкале *конфликтности* не выявлено, хотя на уровне тенденции госслужащие оказались менее конфликтны.

По результатам проведенной методики «Шкала *совестливости*» В.В. Мельникова и Л.Т. Ямпольского для 40% госслужащих характерен средний уровень этого показателя, для 30% – пониженный или повышенный уровень. Для 40% неслужащих характерен пониженный уровень совестливости, для 30% - средний, для 20% - низкий и для 10% - повышенный. Между группами обнаружены значимые на 1% уровне различия: показатель *совестливости* у госслужащих более высок.

По результатам диагностики межличностных отношений Т. Лири выявлено, что в группе государственных гражданских служащих: 10% имеют высокую выраженность склонности к *авторитарному* типу отношений, 25% имеют высокую выраженность *подчиняемого* типа, 10% имеют высокую выраженность *зависимого* типа, 15% имеют высокую, а 10% – экстремальную выраженность *дружелюбного* типа, 20% имеют высокую выраженность *альтруистического* типа. Между государственными гражданскими служащими и не состоящими на госслужбе были выявлены значимые на 5% уровне различия по альтруистическому и дружелюбному типу отношений: оба показателя выше у госслужащих.

По методике «Ценностные ориентации» М. Рокича наибольшие различия между группами обнаружились в таких ценностях как: исполнительность, смелость в отстаивании своего мнения и жизнерадостность. Государственные гражданские служащие в меньшей степени, чем не состоящие на госслужбе, заинтересованы в работе над собой, физическом и духовном совершенствовании. Также, они меньше чем негосслужащие стремятся использовать свои возможности, силы и способности. Значит, госслужащим в определенной степени, свойственна тенденция к пассивности, безынициативности, возможно некоторый застой. При таком отношении к себе, их в то же время в большей степени, чем негосслужаших, волнует благосостояние, развитие и совершенствование других людей. Вероятно, это связано с обязанностью в служении гражданам, с обязанностью четко подчиняться законам и указаниям руководства.

Для них менее ценна смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов, и одновременно более важна самостоятельность, независимость в суждениях и поступках. Мы здесь наблюдаем явное противоречие. Возможно, его причиной является жесткая регламентированность деятельности, в соответствии с предписанными правилами, без допущения произвола и предпочтений. Однако стремление к самостоятельности и независимости суждений, предположительно, говорит нам о возможном внутреннем несогласии госслужащих с регламентацией и предписаниями.

Испытывая трудности в создании атмосферы открытости, доверительности и задушевности, они в большей степени нуждаются в хороших и верных друзьях. Ценят зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом. Для госслужащих менее важно трудолюбие, продуктивность в работе, но особое значение они придают исполнительности и дисциплинированности.

Госслужащие имеют низкий уровень конфликтности. На первый взгляд это хорошо, неконфликтный сотрудник как раз соответствует требуемым стандартам. Однако можно заметить обратную сторону такого поведения. Госслужащие не станут вмешиваться в чужую ссору, критиковать руководство за допущенные ошибки, не предложат свою идею в противовес заведомо провальному плану, или предложат, только

будучи уверенными, что их поддержат. В итоге – безынициативные, неуверенные в своих силах и возможностях. Это не способствует развитию, успешности и продуктивности работы организации.

Еще одно противоречие – одновременно очень высокие показатели авторитарного и подчиняемого типа отношений. Первый тип говорит о таких чертах как доминантность, энергичность, компетентность, второй – «застенчивость», склонность к подчинению более сильному, без учета ситуации.

Экстремальные показатели дружелюбного типа свидетельствуют, по мнению Л.Н. Собчик, о выраженных трудностях социальной адаптации [2]. Госслужащие с таким показателем пытаются быть любезными со всеми, они ориентированы на социальное одобрение, стремятся удовлетворить требования окружающих, эмоционально лабильны. В то же время они оценивают себя как гиперответственных, всегда приносящих в жертву свои интересы, стремящихся помочь всем. Проявляется это как некоторая навязчивость в помощи окружающим, принятии на себя чужой ответственности. Однако такое поведение может быть искусственно созданной «рабочей» маской, которая может скрывать противоположную личность. Из этого вытекает необходимость критичной оценки характеристики себя испытуемыми как альтруистичных (80% госслужащих имеют низкий показатель эгоистичного типа отношений).

Итак, в результате нашего исследования мы выявили значимые различия между государственными гражданскими служащими и не состоящими на службе в уровне совестливости, по типам межличностного взаимодействия и по ценностным ориентациям. Мы обнаружили у служащих противоречия в сфере ценностных ориентаций, одновременно высоких показателях авторитарного и подчиняемого типа отношений, а также обратили внимание на возможные «последствия» низкой конфликтности у большинства госслужащих в рамках их служебной деятельности.

Наше исследование будет продолжено и уточнено. Результаты его в перспективе могут быть использованы для разработки рекомендаций, направленных на профилактику профессионального выгорания и деформации личности государственных гражданских служащих.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Н.А. Лобан. Конфликтология УМК - Минск.: Изд-во МИУ, 2008
2. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. Вып.3 Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. Метод. Руководство. М., 1990.
3. Закон о системе государственной службы Донецкой Народной Республики № 32-IНС от 03.04.2015. // http://dnrsovet.su/ru/

SIGNS OF DOMESTIC CONFLICTS OF STATE CITIZENS

Annotation. This article discusses possible markers of intrapersonal conflicts of civil servants. The main directions of the study of this problem are outlined.
Keywords: intrapersonal conflict, state civil service.

Pakrina L.I.
Scientific adviser: Yanovsky M.I. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: lottapakrina@gmail.com

УДК 159.9.072

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

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

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты отечественных и зарубежных исследователей по проблеме исследования эмоциональных состояний в младшем школьном возрасте. Представлены и проанализированы результаты эмпирического исследования эмоциональных состояний младших школьников.
Ключевые слова: младший школьный возраст, эмоциональные состояния, чувства, эмоциональная сфера.

Младший школьный возраст – это возраст интенсивного развития эмоциональной сферы ребенка. Эмоциональная сфера играет большую роль в развитии когнитивных функций, эффективности протекания процесса интеллектуализации всех психических процессов.

Исследовано, что эмоциональная сфера, в частности эмоциональные состояния, влияют на физиологическое и психологическое здоровье детей: проблемы, возникающие в эмоциональной сфере, могут приводить к торможению или застою психических процессов.

Проблема эмоциональных состояний в младшем школьном возрасте освещена в работах Г.С. Абрамовой, И.В. Дубровиной, К.С. Кузнецова, Г.Х. Махортовой, В.С. Мухиной, М. Раттер, Л. С. Славиной, Д. Б. Эльконина и др.

Исследователи считают, что эмоциональное развитие детей начальной школы в целом представляет собой сложный процесс качественных изменений ребенка в контексте его социализации и включает в себя способность ученика понимать и выражать свои эмоции, определять эмоциональное состояние других людей, сопереживать и контролировать эмоции.

Так, Д.Б. Эльконин подчеркивает, что эмоции на данном возрастном этапе зависят от процесса и результата учебной деятельности: отношения с учителем, удовлетворенности полученной оценкой, т.к. данному возрасту присуща яркая эмоциональная реакция на полученную отметку [1].

И.В. Дубровина считала, что младшие школьники контролируют свое эмоциональное поведение, приспосабливают свое выражение эмоций к обстоятельствам. Дети учатся использовать свои эмоции «стратегически», т.е. они стараются скрыть эмоции, которые были бы неуместны в определенной ситуации или среде. Эмоции, воспринимаемые как отрицательные, такие как гнев и горе, часто проявляются в ослабленной форме. Это объясняется тем, что школьники не желают кого-либо обидеть своей эмоциональной реакций. Ученая отмечает, что тесные межличностные взаимоотношения в данном возрасте строятся на эмоциональном основе, на определенных чувствах, что способствует зарождению эмпатии. Дети учатся сопереживать и проявлять сочувствие к другим [2].

Г. Х. Махортова отмечает, что дисгармония в отношении супругов вызывает дисгармонию в триаде «мать – ребенок – отец». Отсутствие взаимопонимания и уважения между мужем и женой негативно сказывается на эмоциональной сфере ребенка, способствует внутреннему напряжению или конфликту [3].

В.С. Мухина считает нормативными состояниями школьного возраста оптимистичное и приподнятое настроение. В этот возрастной период можно

отслеживать детей с индивидуальными эмоциональными особенностями: выявить эмоционально стабильных школьников, школьников с повышенной чувствительностью или возбудимостью, тревожных школьников. Как правило, все эти особенности влияют на учебную деятельность. К примеру, эмоционально стабильным детям легче осваивать новый материал, принимать активное участие в школьной жизни. У тревожных же детей наблюдается негативное отношение к школе, нежелание учиться [4].

По мнению В.С. Мухиной ребенок младшего школьного возраста испытывает большую эмоциональную зависимость от учителя – эмоциональный голод – потребность в положительных эмоциях значимого взрослого, которая во многом определяет поведение ребенка. Младший школьник получает новые знания от учителя, ориентируется при этом на его эмоциональное отношение к той информации, которую учитель транслирует классу. Таким образом, ребенок учится эмоционально-ценностному отношению к окружающему миру [4].

Г.А. Цукерман и Б.М. Мастеров считали, что эмоциональная децентрация – стадия эмоционального развития обычно сосуществует с предыдущей: ребенок практикует одновременно две системы отношений — отношения послушания и некритичного принятия правил, предлагаемых взрослыми, и отношения равноправия людей, сообща вырабатывающих правила, принятые для всей компании. Такая полярность длится обычно до начала подросткового возраста, когда у растущего человека появляется потребность унифицировать свои эмоциональные отношения с миром [5].

Л.С. Славина утверждает, что наиболее значимым толчком для развития эмоциональной сферы младшего школьника является система личных отношений. Ученая связывает влияние оценки учителя с эмоциональной сферой, так как оценка является признанием его личности [6].

Теоретическое исследование проблемы исследования эмоциональных состояний в младшем школьном возрасте позволяет сделать вывод о том, что основными характеристиками в проявлении эмоциональных состояний являются способность понимать чувства других людей, способность сдерживать переживания, формирование моральных чувств, умение передать свои эмоции, построение эмоциональной близости с окружающими и проявление сочувствия к близким. Развитию эмоциональной сферы младшего школьника способствуют система личных взаимоотношений со сверстниками и учителем, развитие коммуникационных способностей, чувство доверия и способность к переживанию, а также учебная деятельность, в которой у ребенка активно формируется чувство ответственности.

В нашем исследовании приняли участие 17 детей младшего школьного возраста (Муниципальное образовательное учреждение «Школа № 2 г. Енакиево»).

Для исследования эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста использовались следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман и Д. Рикс).

2. Методика «Опросник САН» (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьев, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников).

С целью выявления самооценки эмоциональных состояний и степени бодрствования младших школьников нами была использована методика «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман и Д. Рикс) [7].

Результаты, полученные при проведении методики «Самооценка эмоциональных состояний» (шкала «Спокойствие-тревожность») представлены в таблице (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты показателей по шкале «Спокойствие – тревожность»

№п/п	Уровень выраженности	Кол-во детей	%
1.	Спокойствие	5	29
2.	Средний уровень	8	47
3.	Тревожность	4	24

Из результатов исследования по шкале «Спокойствие-тревожность» видно, что преобладает средний уровень – 47% (8 ч.), что свидетельствует о присутствии уравновешенности и терпеливости, однако в стрессовых ситуациях могут быть проявления нервозности, пугливости, напряжения.

Результаты, полученные при проведении методики «Самооценка эмоциональных состояний» (шкала «Энергичность-усталость») представлены на рисунке (см. рис. 1).

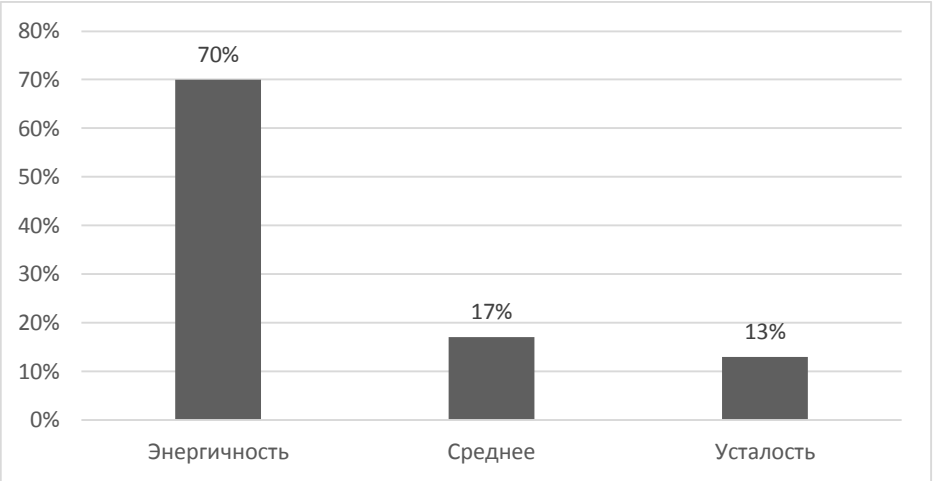


Рис. 1. Результаты показателей по шкале «Энергичность – усталость»

Из результатов исследования по шкале «Энергичность – усталость» видно, что наиболее ярко выражена энергичность – 70% (12 ч.). Учащиеся оценивают себя активными, деятельными, инициативными, любят брать ситуацию в свои руки, однако отмечается нетерпеливость.

Результаты, полученные при проведении методики «Самооценка эмоциональных состояний» (шкала «Приподнятость-подавленность») представлены в таблице (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты показателей по шкале «Приподнятость – подавленность»

№ п/п	Уровень выраженности	Кол-во детей	%
1.	Приподнятость	12	70
2.	Средний уровень	4	23
3.	Подавленность	1	7

Из результатов исследования по шкале «Приподнятость – подавленность» видно, что преобладающей является приподнятость – 70% (12 ч.). Этот факт свидетельствует о присутствии энергичности, целеустремленности, напористости у младших школьников.

Результаты, полученные при проведении методики «Самооценка эмоциональных состояний» (шкала «Уверенность в себе – чувство беспомощности») представлены на рисунке (см. рис. 2).

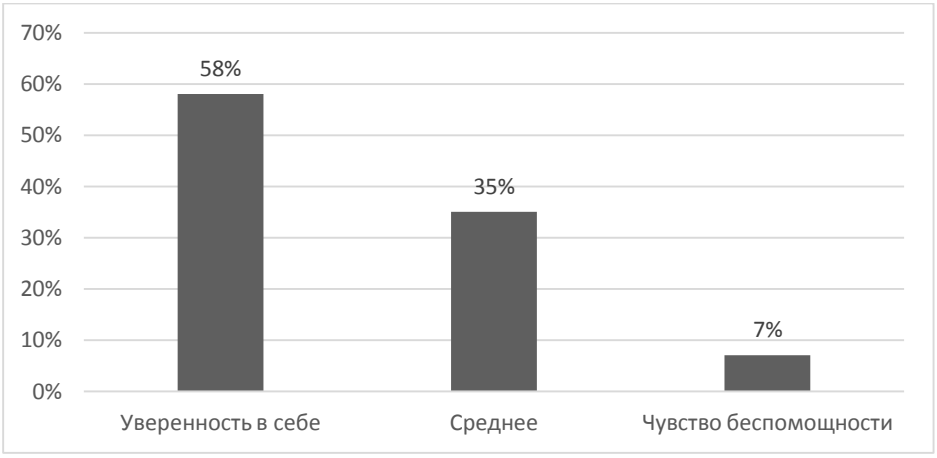


Рис. 2. Результаты показателей по шкале «Уверенность в себе – чувство беспомощности»

Из результатов исследования по шкале «Уверенность в себе – чувство беспомощности» видно, что 58% (10 ч.) уверенны в себе. Младшие школьники ощущают себя сильными, целеустремленными, волевыми, склонными выполнять определенную деятельность длительное время.

Для диагностики оперативной оценки психоэмоционального состояния младших школьников нами была использована методика «Опросник САН» (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников) [8].

Результаты, полученные при проведении методики «Опросник САН» (шкала «Самочувствие») представлены в таблице (см. табл. 3).

Таблица 3

Результаты показателей по шкале «Самочувствие»

№ п/п	Уровень выраженности	Кол-во детей	%
1.	Высокий уровень	16	94
2.	Средний уровень	1	6
3.	Низкий уровень.	-	-

Из результатов исследования по шкале «Самочувствие» видно, что наиболее преобладает высокий уровень самочувствия – 94% (16 ч.), что свидетельствует об отличных показателях здоровья у младших школьников. Также высокие показатели по шкале «Самочувствие» свидетельствуют об отсутствие негативных факторов, способствующих возникновению стрессов, высокой тревожности, психологическому истощению.

Результаты, полученные при проведении методики «Опросник САН» (шкала «Активность») представлены на рисунке (см. рис. 3).

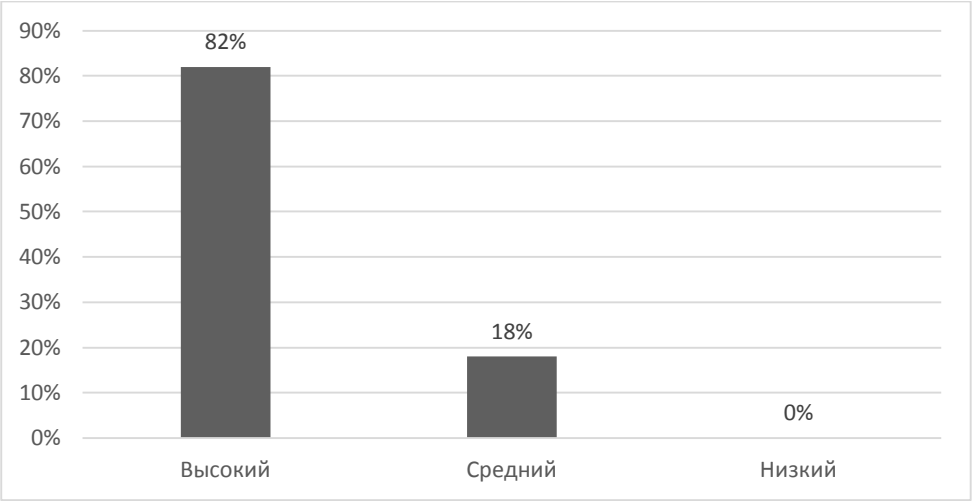


Рис. 3. Результаты показателей по шкале «Активность»

Из результатов исследования по шкале «Активность» видно, что преобладает высокий уровень – 82% (14 ч.), что свидетельствует о присутствии энергичности у детей. Младшим школьникам достаточно энергии для того, чтобы справляться с поставленными для них задачами. Высокая активность также свидетельствует о легком установлении контактов, умении вливаться коллектив, выстраивать межличностные отношения.

Результаты, полученные при проведении методики «Опросник САН» (шкала «Настроение») представлены в таблице (см. табл. 4).

Таблица 4

Показатели уровней выраженности по шкале «Настроение»

№ п/п	Уровень выраженности	Кол-во детей	%
1.	Высокий уровень	12	70
2.	Средний уровень	3	17
3.	Низкий уровень.	2	13

Из результатов исследования по шкале «Настроение» видно, что преобладает высокий уровень – 70% (12 ч.), что свидетельствует о присутствии положительных эмоций, оптимизме. Жизненные проблемы остро не переживаются: младшие школьники быстро забывают о них, предпочитая отдать все силы на более интересные им вещи.

Таким образом, согласно проведенному исследованию, у детей младшего школьного возраста преобладает средний уровень по шкале «Спокойствие-тревожность», что свидетельствует о присутствии уравновешенности и терпеливости; характерна приподнятость, что свидетельствует о присутствии энергичности, целеустремленности, напористости; уверенность в себе, что характеризует учащихся как сильных, волевых, целеустремленных. Высокий уровень по шкале «Самочувствие» показывает отличные результаты физического здоровья у младших школьников; высокий уровень по шкале «Активность» свидетельствует о присутствии энергичности, умении устанавливать межличностные отношения; высокий уровень по шкале «Настроение» свидетельствует о присутствии положительных эмоций, оптимизме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребёнка от рождения до 17 лет / И.Ю. Кулагина. Ун-т Рос. акад. образования. – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
2. Семья и современный социум серия: семья и дети в современном мире. Коллективная монография / Под общей и научной редакцией докт. псих. наук, проф. В.Л. Ситникова, канд. псих. наук С.А. Бурковой, Э.Б. Дунаевской. – Спб.: «Социально гуманитарное звание», 2017. – 466 с.
3. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста: учебное пособие / О.О. Гонина. – М.: Изд-во «Флинта», 2015. – 300 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов высш. учеб. завед. – 10 изд. перераб и доп. / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
5. Психология детства. Учебник. Под ред. члена-корреспондента РАО А.А. Реана. – СПб.: «Прайм ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 368 с.
6. Славина Л.С. Трудные дети / Под редакцией В.Э. Чудновского. – 2-е изд. – М.: МПСИ, 2002. – 432 с.
7. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / Сост. О.В. Барканова. – Вып. 2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.
8. Носс И.Н. Введение в технологию психодиагностики / И.Н. Носс. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 251 с.

STUDY OF EMOTIONAL STATES IN YOUNGER SCHOOL

Annotation. The article discusses the theoretical aspects of domestic and foreign researchers on the problem of studying emotional states in primary school age. The results of an empirical study of the emotional states of primary schoolchildren are presented and analyzed.
Keywords: primary school age, emotional states, feelings, emotional sphere.

Petrova M.Yu.
Scientific adviser: Farkhutdinova Yu.N. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: julia82.06@mail.ru

УДК 82-17:811.161.1

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ БАСЕН А. СУМАРОКОВА

Сидорук А.М.
Научный руководитель: Сенчина Л.Т. доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. Научная статья «Жанровое своеобразие басен А. Сумарокова» посвящена анализу басен Сумарокова. Рассматривается содержательная сторона притч Сумарокова; делаются выводы о поэтике басен. Уделяется внимание проблеме комического в баснях Сумарокова.
Ключевые слова: жанр, басня, притчи, фольклор, комическое.

О жанре басни написано много. Однако истоки формирования этого древнего жанра в русской литературе изучены недостаточно полно, что и определило наш интерес к жанру басни.

Становление этого типа произведений началось с XVIII века. У истоков становления жанра басни в русской литературе, бесспорно, стоит А. П. Сумароков. Впрочем и до него басня была известна русскому читателю. Достаточно вспомнить, что в Петровское время появился прозаический перевод басен Эзопа. Несколько Эзоповских басенок опубликовал и перевёл В. Тредиаковский. Ломоносов обратился к басне в своём теоретическом труде «Риторика». Однако устойчивый интерес к этому жанру в русской литературе, закономерно, принадлежит А. П. Сумарокову. Удивляет объём написанного: около 380 произведений, без учёта вариантов. Сборники «Притч А. П. Сумарокова»

выходили и при жизни поэта и после его смерти. Они, бесспорно, были популярные в русской среде, находили отклик и интерес у читателя XVIII века.

Отметим, что при создании жанра басни на русской почве, Сумароков опирался на опыт, прежде всего, французского поэта Лафонтена, но задачи, которые ставил перед собой А. Сумароков, были принципиально иные. Баснописец не хотел «копировать» образцы, а желал создать «русскую басню», что ему, конечно, удалось.

Вспомним известное высказывание исследователя Н. Булича: «...в басне Сумарокова больше отличается русское содержание того времени, нежели у позднейших баснописцев - им современное». [1]

А. Сумароков изначально подходит к жанру притчи с иных позиций. Не отрицая вспомогательной роли этого типа произведений. Сумароков настаивает на том, что басня должна быть смешной.

О своей басне Сумароков писал в своём программном теоретическом труде «Эпистоле II. О стихотворстве» Сумароков заложил некое правило по поводу того, какой должна быть басня:

Склад басен должен быть шутлив, но благороден,
И низкий в оном дух к простым словам пригоден,
Как то де Лафонтен разумно показал
И басенным стихом преславен в свете стал,
Наполнил с головы до ног все притчи шуткой
И, сказки пев, играл все тою же погудкой.
Быть кажется, что стих по воле он вертел,
И мнится, что, писав, ни разу не вспотел. [2]

Спустя двадцать семь лет баснописец переработает свой ранний теоретический труд, который получит название «Наставление хотящим быти писателями» (1774), где будет снова предельно кратко, но ещё более чётко и выразительно повторит прежнюю характеристику басни:

Склад басен Лафонтен со мною показал,
Иль эдак Аполлон писати приказал.
Нет гаже ничего и паче мер то гнусно,
Коль притчей говорит Эсоп, шутя невкусно. [3]

В этим теоретическим трудом Сумароков утвердил своё признанное месте среди баснописцев в русской литературе и доказал своё право сравниться с французским баснописцем Лафонтеном.

Басни Сумарокова богаты по своей тематике. Главное место, конечно же, занимают басни, которые посвящены социально-политическому характеру. В них мы можем наблюдать деспотичность и бездарность правителей («Голуби и Коршун», «Болван»), ухищрение и лицемерие придворных («Пир у Льва»), безделье и паразитизм дворян («Ось и Бык»), дворянское высокомерие («Блоха»), алчность и крючкотворство чиновников («Протокол», «Стряпчий»). Но особенной злободневностью выделяются в его ранних сборниках притчи, которые высмеивали продажность и волокитство в судах, своекорыстие подьячих, казнокрадство («Мыший суд», «Овца», «Протокол», «Заяц», «Суд», «Подьяческая дочь» и др.).

В басне «Заяц», сюжет который был заимствован из басни Лафонтена, мы можем проследить тему обличения подьяческого плутовства:

Страх Зайца побеждает;
А Заяц рассуждает:
Подьячий лют,

Подьячий плут;
Подьяческие души
Легко пожалуют в рога большие уши;
А ежели судьи и суд Меня оправят,
Так справки, выписки одни меня задавят.

У Лафонтена нет мотива обличения подьячих, но Сумароков вводит в притчу сатирический элемент, чтобы обличить отдельные социальные явления российской действительности XVIII века.

Тема несправедливости общественных отношений в творчестве Сумарокова приобретает конкретный характер, который обусловил и реалистическую сторону его басенной поэтики. Всё это было вызвано тем, что когда Екатерина II взошла на престол, правительница в ряде манифестов изъяснялась, что намерена полностью искоренить пороки государственных деятелей, утвердить истину в судах. Можно с уверенностью утверждать, что Сумароков таким образом помогает императрице российского престола. Баснописца можно назвать идеологом русского дворянства, он брался помогать императрице в борьбе с злоупотреблениями и общественными недостатками, искренне веря в действенность своей критики и рассчитывая на понимание со стороны Екатерины.

Для того, чтобы русифицировать европейские басенные сюжеты, Сумароков прибегает к использованию традиций национального фольклора. Сумароков отдаёт предпочтение народной пословице или поговорке. Именно им он доверяет функцию морали: «Большая в небе птица похуже нежели в руках синица» («Рыбак и рыбка»); «Когда к воде придешь, отведай прежде броду; «Ворвешься без того по самы уши в воду» («Паук и Муха»); «Где много мамушек, так там дитя без глазу» («Единовластие»), «Умствовать полезнее тогда, доколе не пришла беда» («Старуха») и т. д. Основная же заслуга Сумарокова в том, что он впервые определи национальный характер русской басни, опираясь на народную традицию. Сюжеты для басен Сумароков черпает из обычной русской жизни («Спорища», «Игра в бабки» и т.д.). Помимо пословицы и поговорки он обращается и к другим фольклорным формам — раёшнику, прибаутке, бытовые и сатирические сказки, шуточные анекдоты, перешедшие в демократическую сатиру, сюжеты возрожденческой европейской фацеции.

В поэтическом языке басен Сумарокова можно встретить такие выражения, как «и патоку поколупала» («Жуки и Пчелы»), «защекотало ей его ворчанье в ухе» («Безногий солдат»), «ни молока, ни шерсти» («Болван»), «и плюнула в глаза» («Спорщица»), «какой плетешь ты вздор» («Шалунья»). Сумароков язык своих басен делает грубым и вульгарным. Уже в подборе вульгарных слов он видит одну из возможности унизить, высмеять отрицаемые им явления личной и общественной жизни. Можно заметить, что рассказчиком сумароковской басни выступает беззастенчивый говорун ярмарочных балаганов. По своей натуре он довольно-таки любит крепкое словцо, достаточно вульгарную шутку, народную речь, что, конечно же, обязательно для русской басни XVIII века в творчестве Сумарокова. Именно эти использованные элементы Сумароковым сближают литературную басню с фольклором. Обращение к «народности» во вкусе XVIII века, которая сводилась к обращению к фольклору и народной речи, было некоторой экзотикой, т.е. «низкому» литературному стилю.

Исследователь Стенник Ю. В. в своей книге отмечает: «...обильное насыщение лексики его притч народной фразеологией, вульгаризмами устойчивых просторечных словосочетаний, фольклорными и пословичными формулами создавало основу для особой атмосферы несколько грубоватого юмора». [5]

Примечателен и сам ритм басен. Часто в баснях можно наблюдать разностопный ритм с ударными выделениями в одну строку коротких слов подчеркнут у него рифмой, которые нередко сопровождаются неожиданной или каламбурной. Басенный стих был

чем-то новым, в отличие от предшественников. Мы можем увидеть интонационные выделения отдельного слова или фразы. Именно это и придаёт достаточно большую интонационно-разговорную энергию. Именно эта манера балагурства и определила «фольклорность» басен Сумарокова. У баснописца мы замечаем чередование одностопных и многостопных стихов, которое подчеркнутое повторяющейся рифмой. В качестве примера можно привести басню «Жуки и Пчёлы». Уже в самом начале Сумароков отмечает, что эта басня создана на фольклорный лад, создаёт как «прибаску» и «сказку»:

Прибаску
Сложу,
И сказку
Скажу.
Невежи жуки
Вползли в науки
И стали патоку пчёл делать обучать...

Мы видим, что именно повторяющаяся рифма подчёркивает всё своеобразие басенного стиха. Нужно не забывать, что именно Сумароков вводит классическую манеру басенного повествования, в основе которой лежит использование подвижного разностопного ямба. Сумароков использует систему вольного ямбического стиха, что помогает ему утвердить роль рассказчика в басенном повествовании.

Нельзя забывать и то, что Сумароков был желчным и озлобленным сатириком и обладал в высшей степени дарованием комическим. Баснописец умел смешить. Сам жанр басни-притчи он истолковывал как жанр комический. Смех в его интерпретации являлся вовсе не безобидным смехом «развлекательного» характера, он был орудием борьбы с социально-враждебными ему явлениями.

Иногда в баснях Сумарокова мы можем увидеть и такой элемент, как язвительная насмешка. Именно за похвалой может стоят насмешка и обличение, которые начинают звучать в русской басенной традиции именно в прямой авторской речи сумароковских басен. Пример такой насмешки мы можем найти в басне «Протокол»:

Украл подьячий протокол,
А я не лицемерю,
Что этому не верю:
Впадет ли в таковой раскол
Душа такого человека!
Подьячие того не делали в век века,
И может ли когда иметь подьячий страсть,
Чтоб стал он красть!
Нет, я не лицемерю,
Что этому не верю;
Подьяческа душа
Гораздо хороша.

В баснях Сумарокова достаточно продуктивным является приём каламбура. Это словесная игра на полисемии и созвучии. Каламбур в баснях выступает на основе созвучия, рождающий дополнительный комический эффект из-за абсолютной несовместимости созвучных слов. Примером комической игры созвучия может выступать басня «Посол-осёл», в которой говорится о глупом после, которого обозвали ослом за его глупость:

Ответствуют: «Его простите, он дурак.
Не будет со ослом у человека драк».
Они на то: «И мы не скудны здесь ослами,
Однако мы ослов не делаем послами».

Комизм здесь достигается столкновением двух похожих по звучанию слов, но стилистически они разные.

В других баснях Сумарокова комическое достигается приёмом противопоставления. В басне «Яйцо», где муж сравнивает себя с курицей-наседкой:

Я снес яйцо, ах жонужка моя!
Уж я
Не муж твой, курица твоя.
Не молви етова с соседкой;
Ты знаеш назовут меня еще наседкой.

В басне «Парисов суд» Сумароков использует достаточно яркую сатиру по отношению к богам, сопровождая вульгарной лексикой для XVIII века: «подавилась», «стерва», «кокетка», «бабам». Использует множество противопоставлений, одним из которых является противопоставление трём богиням дыни:

У парников сидели три богини,
Чтоб их судил Парис, а сами ели дыни.

Богиня Минерва противопоставляется стерве, которая напилась, а бог Парис сравнивается с глупым лосем и ослом:

Минерва
Напилась, как стерва;
Венера
Парису кажется прекрасна без примера,
Хотя и все прекрасны были:
Прекрасны таковы Любовь, Надежда, Вера.
А сидя обнажась, весь стыд они забыли.
Парис на суд хоть сел,
Однако был он глуп, как лось или осел.

В другой же басне Сумарокова «Жуки и Пчёлы», баснописец противопоставляет невежественным людям «жуков», обличённые властью, которые поучают знающих и умелых тружеников "пчёл" тому, в чем сами ни грамма не смыслят. Не смешно ли то, что жуки обучают пчёл делать патоку:

Невежи Жуки
Вползли в науки
И стали патоку Пчел делать обучать.
Пчелам не век молчать,
Что их дурачат;
Великий шум во улье начат.

Сумарокова смело можно назвать одним из лучших баснописцев XVIII века в истории русской литературы. Он заложил принципы построения басни на русской почве. Самобытность и национальный характер просматривается в русской басне А. П. Сумарокова. Баснописец не только переделывал сюжеты западноевропейский творцов, но и создавал свои оригинальные опыты. В басню он ввёл «народность». Расширял лексику, использовал фольклор, вульгарный, простой народный язык, который был бы понятен каждому, кто прочитает его басню. Он не боялся использовать принцип «издёвкой правит нрав» в своих баснях, именно это и определяет сатирический элемент

его притчи. Своей целью Сумароков ставил создание русской национальной, самобытной басни. С уверенностью можно сказать, что он достиг поставленного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булич Н.Н. Сумароков и современная ему критика. - СПб.: В тип. Эдуарда Праца, 1854, с. 131.
2. Сумароков А.П. Избранные произведения. Л.: Советский писатель, 1957. С. 122. (Библиотека поэта. Большая серия. 2-е изд.).
3. Там же, с. 138.
4. Русская басня / [вступ. ст., с. 5-25, сост., подгот. текста и примеч. Н. Л. Степанова ; ил.: В. Стацинский]. - Москва : Худож. лит., 1966. - 600 с.
5. Русская сатира XVIII века / Ю. В. Стенник; Отв. ред. Г. Н. Моисеева; АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). — Л. : Наука : Ленингр. отд-ние, 1985. — с. 360.
6. Лебедева, О. Б. История русской литературы XVIII века : Учеб. для студентов вузов, обучающ. по филол. спец. / О.Б. Лебедева. - М. : Высш. шк. : Академия, 2000. - 415 с.

GENRE ORIGINALITY OF A. SUMAROKOV'S FABLES

Annotation. The scientific article "Genre originality of A. Sumarokov's fables" is devoted to the analysis of Sumarokov's fables. The substantial side of the parables of Sumarokov is considered; conclusions are drawn about the poetics of fables. Attention is paid to the problem of the comic in Sumarokov's fables.
Keywords: genre, fable, parables, folklore, comic.

Sidoruk A.M.
Scientific adviser: Senchina L.T. assistant professor
Donetsk National Universicy
E-mail: sidoruk-sasha@mail.ua

УДК 070

СМИ КАК УЧАСТНИКИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ (на примере газового спора России и Украины за период 2019 года)

Симонова А.В.
Научный руководитель: Гудова Т.В. ст. преп.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению применений средств манипуляции в СМИ в сложившемся конфликте между Россией и Украиной. Основываясь на теоретических и эмпирических методах исследования, было выявлено несколько принципов манипуляции, которые активно используются в журналистских произведениях у обеих сторон конфликта.
Ключевые слова: газ, газовый спор, Россия, Украина, транзитный газ

Актуальность данной проблемы заключается в том, что люди, даже зная о применении журналистами средств манипуляции в своих материалах, чаще всего не могут их различить и поддаются на уловки СМИ. Поэтому проведенное исследование этой темы будет полезным не только представителям масс-медиа, но и широкой общественности.

Цель научной статьи – выявить, каким образом СМИ могут манипулировать мышлением людей, создавать устойчивое общественное мнение населения целых стран на различные резонансные проблемы на примере газового спора России и Украины.

XXI век – век, когда война с применение оружия трансформируется в борьбу со словом, в информационную войну, где так называемые «независимые ни от кого»

журналисты и эксперты своего дела под влиянием определенных политических кругов спокойно атакуют местное население с помощью средств массовой информации.

Основной целью такой войны является государственная безопасность, включающая в себя не только владение информацией, но и ее преломление, трансформацию и подачу с выгодной для себя позиции. Как однажды сказал Натан Ротшильд: «Тот, кто владеет информацией, тот владеет всем миром». Один из ярких и на сегодняшний день актуальных примеров - конфликт по газу между Россией и Украиной.

Россия и Украина – страны, в которых газовый спор не утихает с 1992 года и по сегодняшний день. В то время экспорт газа был самым значимым источником доходов для России, а для Украины возможность поставок газа соседнего государства в Европу через свою территорию открывала дверь для обеспечения промышленности и населения относительно недорогим энергоносителем, к тому же являлась солидным источником доходной части бюджета страны. Но в мире не все так гладко, как кажется, постоянные споры за суммы транзита газа и неопределенное ведение политики со стороны транзитера пошатнули дружеские отношения двух государств.

С 2009 года отношения между «Газпромом» и «Нафтогазом» были четко регламентированы двумя договорами, в которых четко определены и объемы потребления самой Украиной российского газа, и миллиарды кубометров транзита в Европу, установлены цены, но они действовали десятилетний период, до 31 декабря 2019 года. При этом учитывая обострение отношений между странами в 2014 году, уже с 2015 «Нафтогаз» полностью отказался закупать газ напрямую у России, заменив его тем же российским, но поставляемым в страну по реверсным схемам из Европы. В свою очередь, «Газпром» перестал прокачивать через Украину тот объема газа, который был предусмотрен в контракте. Судебные тяжбы, инициированные «Нафтогазом» по действующим газовым договорам, привели к тому, что в феврале 2018 года Стокгольмский арбитраж вынес решение, по которому «Газпром» обязан выплатить Украине 4,673 млрд долларов за недопоставленные объемы транзитного газа. Летом того же года «Нафтогаз» для получения средств с российской компании обратился в суды ряда европейских стран с требованием ареста активов «Газпрома» в Щвейцарии, Нидерландах и Великобритании.

На данный момент острая фаза конфликта интересов по газовым вопросам позади, при посредничестве европейских чиновников и политиков между «Газпромом» и «Нафтогазом» заключен компромиссный пятилетний контракт, который, правда, не удовлетворяет полностью ни одну из сторон. Поэтому как он будет выполнятся, покажет время…

По данной теме было опубликовано большое количество журналистских материалов, но обе стороны конфликта освещали те или иные действия по-разному. Для нашего исследования был использован такой метод как контент-анализ. Данная методика основывается на глубоком изучение текстов на определенную тематику, где внимательно рассматривается какие именно слова и словосочетания применяет автор для описания того или иного события или человека, чтобы понять, как он думает и какие преследует цели.

Для подробного анализа были выбраны:

- федеральные газеты: «Аргументы и факты» (АИФ), «Коммерсант»;
- интернет-портал: «Рамблер», «Корреспондент»;
- информационные агентства: «РИА Новости», «УНИАН».

Рассмотрим самые распространенные приемы, которые используют СМИ в ведении информационной войны.

- Первый и, наверное, самый яркий прием – «Лидеры мнений», который подразумевает под собой оценку того или иного события от высокопоставленного лица, которому в силу его популярности доверяют граждане страны. По итогам проведенного

анализа можно с уверенностью сказать, что такого рода прием используют все СМИ, независимо русские они или украинские. Чаще всего он встречался в таких федеральных газетах как «Аргументы и факты», «Коммерсант», интернет-портале «Рамблер» и информационном агентстве «УНИАН».

Ярче всех такой способ выражен у российских СМИ, приведем несколько примеров: *«Россия против любых газовых войн. Мы предпринимаем усилия, чтобы их не было, чтобы все было урегулировано заблаговременно. Мы сделали все для этого», - сказал вице-премьер РФ Дмитрий Козак* (АИФ); *Полностью отказаться от судебных требований Украину призывал и президент РФ Владимир Путин* (Коммерсант); *«в силу политической составляющей этого конфликта и в силу многих других причин Украина демонстрирует себя не просто как недоговороспособную сторону, а просто как страну, с которой нужно сворачивать отношения, в том числе и по газовым поставкам», - заявил Владимир Лепехин, аналитик телеканала «Звезда», депутат Государственной Думы первого созыва* (Рамблер).

- Второй и немаловажный прием, который вытекает из первого – «Принцип контраста», характеризующийся созданием или упоминанием негативной ситуации, относящейся к одной из сторон конфликта, и тут же предоставляющий героя или же «спасителя» в виде уже другой противоборствующей стороны. Как и в первом случае, российские и украинские СМИ не стесняются, а лучше сказать, любят использовать подобный вид манипуляции. Такого рода тексты спокойно можно найти на интернет-портале «Рамблер», «Корреспондент», в федеральной газете «АИФ» и в информационном агентстве «УНИАН», «РИА Новости».

Журналисты часто упоминают в своих материалах Россию как героя, который помогает всем, и в том числе Украине, смотря на всё сквозь пальцы. Отбрасывая все конфликты, происходящие между двумя странами и иски на огромную сумму, РФ не прекращает налаживать сотрудничество с Украиной, и вот как пишет об этом «АИФ»: *«Российские власти готовы заключить транзитный контракт по европейским правилам, если Украина успеет завершить все необходимые процедуры. В качестве запасного варианта РФ предлагает продлить действующий договор на следующий год. Кроме того, Россия готова возобновить прекращенные в 2015 году поставки газа на Украину по сниженной на 25% цене».* В данном примере четко можно проследить цель автора, который как бы прямым текстом говорит Украине о том, что лучше России поставщика газа найти не удастся.

- Третий, и тоже относящийся к двум предыдущим приемам – «Принцип одностороннего освещения событий», который основывается на подаче информации, выгодной той или иной политической власти для создания в своей стране определенного общественного мнения. Данный прием является одним из активных, с его помощью можно построить четкую и нерушимую схему мышления народа по той или иной ситуации, чем активно пользуются обе стороны конфликта. Российские СМИ уверяют свой народ в том, что Украина непременно потерпит поражение в газовом споре, а Россию это никак не затронет: *«в силу политической составляющей этого конфликта и в силу многих других причин Украина демонстрирует себя не просто как недоговороспособную сторону, а просто как страну, с которой нужно сворачивать отношения, в том числе и по газовым поставкам»* (Рамблер), в таком же ключе отзывается и Украина: «*Возобновление в октябре импорта электроэнергии из России стало яблоком раздора в украинском обществе. Многие восприняли это как сдачу государственных интересов и капитуляцию… Украина, к сожалению, пока продолжает импортировать из России сырье в значительных объемах… Мы живем не в идеальном мире. Зависимость от любого товара из России делает нашу страну политически и экономически уязвимой перед агрессивным соседом»* (УНИАН).

- Четвертый принцип – «Повторение». Он характеризуется неоднократным употреблением автором материала тех или иных слов, словосочетаний. Данный прием используют, чтобы «заставить» читателя поверить в то, что хочет автор, повторяя через определенные промежутки одни и те же слова. Например, читая обозрение на данную тему на интернет-портале «Рамблер» можно заметить одну фразу, которая повторяется три раза, но в по-разному сформулированных вариантах: *«Украина никогда не выиграет у России газовую войну», «Газпром» всегда обыграет «Нафтогаз»; «Киев не в состоянии бороться с Москвой».* Неоднократный посыл автора об однозначной победе «Газпрома» и РФ постепенно закрепляется в сознании читателя, становится общественным мнением, «заставляет» верить в ее необратимость.

- Пятый принцип – «Удар на опережение» заключается в том, что в медиапространство вбрасывается определенная информация, которая порочит честь и достоинство человека, или, если брать глобально, страны. Этот метод в своих текстах активно применяют федеральная газета «АИФ», интернет-портал «Рамблер», информационные агентства «РИА новости» и «УНИАН», например,: *«Мы ничего не обнуляем. Наоборот, мы аргументировано объяснили, почему наша позиция по необходимости выполнения арбитражей действительно законна и почему решения арбитражей окончательны и обязательны для выполнения», — добавил исполнительный директор «Нафтогаза» Юрий Витренко, который был в составе украинской делегации»* (УНИАН).

- Шестой и заключительный принцип – «Навешивание ярлыков». Так российские СМИ, в частности, навешивают ярлык на Запад (США). К примеру, *«в силу политической составляющей этого конфликта и в силу многих других причин Украина демонстрирует себя не просто как недоговороспособную сторону, а просто как страну, с которой нужно сворачивать отношения, в том числе и по газовым поставкам»; «Более пяти с половиной лет на Украине находится власть… которая занимается сознательным уничтожением экономики Украины»; «…на Украине — «антинародный режим, и уже не первый антинародный режим, который выращен в интересах американских глобальных элит» и работает на них. Элементы такой политики наблюдались и задолго до 2014 года»* (Рамблер).

Наше исследование показало, что обе стороны конфликта прямо противоположно подают информацию, негативно настроены друг другу. Украинские средства массовой информации выступают в качестве контрпропаганды с использованием обвинений и исков в сторону Российской Федерации, а российские СМИ обороняются от подобных наступательных актов и в свою очередь предъявляют не только иски в сторону обидчиков, но и пишут подробные яркие материалы на данную тему.

Подводя итог, стоит отметить, что в информационной войне по газовому вопросу участвовали не только украинские и российские журналисты, его также активно освещали ведущие мировые СМИ. Причем эти, казалось бы, независимые масс-медиа все этапы противостояния преподносили однобоко, в зависимости от редакционной политики занимали либо российскую, либо украинскую точку зрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андрей Колесников. Реверсивные реверансы. Европе намекнули, что ради Украины ей газа не добавят. – Режим доступа: https://www.kommersant.ru/doc/2569482?from=doc_vrez

2. Лысенков А. В., Взаимоотношения Украины со странами СНГ после «Оранжевой» революции: интересы и результаты (2005—2009) // Вестник Нижегородского университета им Н. И. Лобачевского, № 6-1, 2011

3. Метленко Е. А. «Газовый» конфликт между Россией и Украиной: опыт разрешения в 1992—1999 гг. // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. Экономика. Информатика. № 19 (138), том 24, - 2012

4. Нана Черная. Импорт электроэнергии из России: троянский конь или временная необходимость. – Режим доступа: https://www.unian.net/economics/energetics/10762094-import-elektroenergii-iz-rossii-troyanskiy-kon-ili-vremennaya-neobhodimost.html

5. Сергей Бунтман. «Газовая война» с Украиной. – Режим доступа: https://echo.msk.ru/interview/40891/

6. Татьяна Дятел. «Газпром» предъявил Украине транзитный ультиматум. Компания требует обнулить все судебные требования. – Режим доступа: https://www.kommersant.ru/doc/4163345

MASS MEDIA AS PARTICIPANTS OF INFORMATION WAR (on the example of the gas dispute between Russia and Ukraine for the period 2019)

Abstract*:* This article is devoted to the use of media manipulation in the current conflict between Russia and Ukraine. Based on theoretical and empirical research methods, several principles of manipulation have been identified, which are actively used in journalistic works on both sides of the conflict.
Keywords*:* gas, gas dispute, Russia, Ukraine, transit gas

Simonova A.V.
Scientific adviser: Gudova T.V., senior lecturer
Donetsk National University
E-mail: namanakleo22@gmail.com

УДК 159.9.07

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ТЕМПЕРАМЕНТА

Сотникова И.В.
Научный руководитель: Ковальчишина С.В. к. псих. н., старший преподаватель
ГОУВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема тревожности подростков. Выявлены основные особенности подросткового возраста. Представлены методы диагностики и исследования тревожности у подростков с разными типами темперамента.
Ключевые слова: метод, тревожность, типы темперамента, диагностика, подростки.

Актуальность статьи. Подростковый период сопряжен с трансформациями в физической, социальной и психологической сферах подростка. Своевременная диагностика отклоняющихся от нормы показателей в этих сферах, таких как завышенная тревожность, неадекватная самооценка, приобретает особую актуальность. Тревожность может быть ярким признаком дезадаптации ребенка в процессе обучения – это распространенная проблема, с которой сталкивается психолог в образовательном учреждении. Высокий уровень тревожности, отрицательно влияет на уровень самооценки подростка, а также на все сферы его жизни: способность к обучению, общение со сверстниками, с окружающим миром, здоровье и общее психологическое благополучие. Особо отметим, что жители нашего территориального образования, в связи с протеканием военного конфликта на его территории, находятся в опасных и нестабильных жизненных условиях, где развитие детей и подростков сопровождается и

регулярным ситуативным ощущением тревоги, и наличием высокой тревожности, как черты характера.

Подростковый возраст, уже сам по себе, является условием для возникновения личностных кризисов, а наряду с повышенной тревожностью обуславливает дисгармонию в развитии личности. Для того, чтобы изменения в развитии собственного «Я» подростка имели позитивный, гармоничный характер, способствовали оптимизации в достижении успеха, необходимо помочь ему познать свой потенциал, адекватно оценивать свои достижения и реальные возможности, очертить наиболее сильные стороны характера.

Постановка проблемы. Проблема тревожности для современного общества является насущной и многогранной: в психологии принято различать «тревогу», как эмоциональное состояние, вызванное ситуативными факторами и «тревожность», как психическое свойство. Тревога проявляется, как эмоциональное состояние психики, и выполняет оценочную функцию, выражая отношение индивида к условиям его жизнедеятельности на данный момент [1]. Тревожность, как психическое свойство, имеет разлитой характер и является личностным образованием, индивидуальной психологической особенностью личности. Можно сказать, что тревожность у подростков может быть обусловлена, как особенностями высшей нервной деятельности и являться врожденным качеством, так и зависеть от особенностей формирования личности, социальной ситуации.

Проблема тревожности подростков уникальна и тем, что может быть переходной, кризисной, а также остаться базовой, формируя новую личность с доминантой негативных эмоций – заниженной самооценкой, ригидностью мышления, низким уровнем обучаемости. Своевременная диагностика и коррекция негативных черт у подростков является важным аспектом последующего переформатирования в нестойкую, возрастную категорию, не нарушающую в дальнейшем функциональные возможности психики. Таким образом, исследование и диагностика уровня тревожности с учетом типов темперамента в подростковом возрасте актуальны, как в практической психологии, так и в образовательной среде.

Цель нашей публикации: рассмотреть методы исследования тревожности у подростков с разными типами темперамента.

Анализ исследований по проблеме статьи.

К авторам, разработавшим труды по исследованиям особенностей подросткового возраста, относятся: Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович. Влияние тревожности на успешность обучения подростков, особенности их взаимоотношений с педагогами, родителями, одноклассниками, и эффективность их адаптации к новым условиям рассматривали такие авторы, как В.Р. Кисловская, А.В. Лукасик.

Изучением проблемы тревожности, как эмоционального состояния, занимались следующие зарубежные и отечественные авторы: З. Фрейд, Г. Айзенк, Ч. Спилбергер, Ю. Ханин, Э. Эйдемиллер, А.М. Прихожан.

Исследования типов темперамента представлены в работах таких авторов, как Г. Айзенк, Я. Стреляу, И.П. Павлов, Б.М. Теплов, В.М. Русалов, В.Д. Небылицын, В.С. Мерлин.

Основной материал исследования. Прежде чем рассматривать методы исследования тревожности у подростков с разными типами темперамента, кратко рассмотрим возрастные особенности подростков и обуславливающие их факторы.

Подростковый возраст – это переходный период между детством и взрослостью, этап в развитии человека, который полон противоречий. В этом возрасте отмечается нарастание трудностей в общении, в частности, появление скрытности, негативизма,

конфликтности, эмоциональной неуравновешенности, отстаивания своих прав при нежелании выполнять элементарные обязанности [2].

Отметим, что для подросткового возраста характерны следующие особенности и проблемы [2]:

- поиск своего места в общении со сверстниками и взрослыми;
- формирование «чувства взрослости»;
- попытки самопознания, самореализация;
- процесс полового созревания;
- высокий уровень личностной тревожности;
- снижение самооценки;
- несформированность волевой сферы;
- отклонения в поведении;
- нарушение телесного самовосприятия;
- рост рефлексии.

Особое внимание привлекает взгляд Л.И. Божович на возрастные психологические особенности подростков, которые характеризуются следующими факторами [3]:

1) особенностями биологического развития организма;

2) культурно-исторической средой как сферой их роста и развития;

3) условиями обучения и воспитания;

4) поступательным и необратимым процессом развития индивидуально-возрастных особенностей.

Как мы видим, у Л.И. Божович, на первом месте среди возрастных особенностей выделяется фактор «биологическое развитие организма», что включает в себя такую индивидуальную психофизиологическую особенность организма, как темперамент. С физиологической точки зрения – это тип высшей нервной деятельности человека, который проявляется в характере его поведения и в степени жизненной активности. К такой же устойчивой психологической характеристике относится и тревожность.

Тревожность у подростков может быть обусловлена, как особенностями нервной системы и являться врожденным качеством, так и зависеть от особенностей формирования личности. Подчеркнем, что на поведенческом уровне проявление тревожности у подростков широко, разнообразно и непредсказуемо. Следует отметить, что она может колебаться от полной апатии и безынициативности до демонстративной жестокости, и агрессии, от нарочитой развязности до полной замкнутости. Таким образом, тревожность у подростка – это фактор, опосредующий его поведение.

Темперамент представляет из себя психодинамическую основу личности, обусловленную балансом нейрохимических систем и свойствами нервной системы. Темперамент относится к биологически-обусловленным индивидуальным различиям как человека, так и животных. У каждого типа темперамента, как и у нервной системы, есть свои сильные и слабые стороны. В подростковом возрасте слабые стороны, как правило, проявляются острее, при этом сильные стороны темперамента имеют тенденцию к нивелированию, поэтому подросткам необходима помощь в поиске путей для оптимального использования своих сильных сторон и преодоления слабых. Большую роль в овладении своим темпераментом для подростков играет самовоспитание – сознательная установка на закрепление у себя сильных свойств темперамента и коррекции (или компенсации) слабых.

Как мы видим, тревожность и темперамент относятся к психическим свойствам и характеристикам нервной системы личности, диагностика которых особо важна не только для подростков, но и для остальных участников образовательного процесса – педагогов и родителей. Так как они непосредственно взаимодействуют с подростками и осуществляют основную воспитательную функцию, направленную на гармоничное развитие их личности.

Исследование и диагностика психических состояний, в нашем случае тревожности и темперамента, могут происходить в трех направлениях, а именно:

1. **Изучение особенностей самонаблюдения и самооценки**. Здесь можно выделить следующие методы исследования [4]:

- аффективный опросник М. Цукермана (для выявления субъективных и феноменологических компонентов состояния тревоги);
- шкалу реактивной личностной тревожности Спилбергера-Ханина (для определения ситуативной и личностной тревожности);
- опросник для изучения темперамента Я. Стреляу;
- методика определения акцентуации характера по методу Г. Шмишека (выделенные в методике 10 типов можно разделить на акцентуации характера и акцентуации темперамента);
- тест-опросник Г. Айзенка (EPI) (определение уровня экстраверсии, эмоциональной устойчивости и типа темперамента);
- методика исследования самооценки личности С.А. Будасси (позволяет проводить количественное исследование самооценки личности, то есть ее измерение).

2. **Изучение особенностей поведения, пантомимики, эмоций, а также результатов деятельности**. Сюда можно отнести следующие методы [5]:

- метод беседы (интервью) с применением метода прямого наблюдения (А. Басс, А. Дарки), во время беседы ведутся наблюдения над проявлениями рассеянности, беспокойства;
- метод наблюдения (Д. Хогт, Т. Мэгун) с оценкой следующих параметров: нервность, напряженность, склонность к замешательству;
- тепинг-тест (определение свойств нервной системы по психомоторным показателям);
- метод фотографирования, записи на видеокамеру;
- метод детального анализа мимического выражения;
- метод оценки внешних проявлений эмоций.

3. **Изучение неосознаваемых проявлений, отражающихся в физиологических изменениях** (активность нервной системы, кожная реакция, частота сердечных сокращений, величина кровяного давления), т.е. аппаратурные методы определения свойств нервной системы. Такие методы обычно применяются в условиях лабораторного эксперимента. Здесь можно отметить следующие исследования:

- Метод регистрации гальванической кожной реакции (Д. Рэйфелсон);
- Метод выработки мигательной реакции (А.Спенс).

Каждое из вышеперечисленных направлений исследований включает использование следующих видов информации:

- Словесные самоотчеты и самооценки, констатация интуитивного опыта.
- Данные клинических наблюдений.
- Компоненты поведения (позы, мимические и речевые характеристики).
- Реакции на действие различных стрессоров.
- Изменение (чаще всего ухудшение) в деятельности.
- Изменение вегетативных и физиологических функций.

Выводы. На основании вышеизложенного можно сказать, что тревожность, и темперамент являются биологически обусловленными психическими свойствами и могут быть исследованы с помощью лабораторного и естественного эксперимента в следующих направлениях:

1. Изучение особенностей самонаблюдения и самооценки.

2. Изучение особенностей поведения, пантомимики, эмоций, результатов деятельности.

3. Изучение неосознаваемых проявлений, отражающихся в физиологических изменениях организма.

Диагностика типа темперамента, определение уровня и причин тревожности в подростковом возрасте максимально актуальны для выявления и коррекции поведенческих и эмоциональных расстройств, девиаций, межличностных и семейных отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
2. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. 560 с.
3. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / Л.И. Божович [и др.]; под ред. Д.И. Фельдштейна (3-е изд). – М.: МПСИ, 2001. – 349 с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара. 2004. – 672 с.
5. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384с.

METHODS OF STUDYING ANXIETY IN ADOLESCENTS WITH DIFFERENT TEMPERAMENT TYPES

Annotation. This paper examines the problem of adolescent anxiety. The main features of teenage age are revealed. Methods of diagnostics and research of anxiety and temperament types are presented.
Keywords: method, anxiety, temperament types, diagnostics, adolescents.

Sotnikova I.V.
Scientific adviser: Kovalchyshyna S.V. Ph.D., senior lecturer
Donetsk National University
E-mail: sotnikova.i.v@yandex.ru

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ

Таранова М.В.
Научный руководитель: Чуканов Е.В. ст. преп.
ГОУ ВПО « Донецкий Национальный Университет»

Аннотация: Отмечается, что в настоящее время музыка носит не только и не столько развлекательный характер, но и оказывает влияние на формирование личностных особенностей. Музыка позволяет в случае возникновения стрессовых факторов ликвидировать негативные эмоциональные проявления, повысить общий эмоциональный фон. Указывается, что степень развития образной сферы детей с музыкальным образованием и без музыкального образования различно, отмечается, что образная сфера у детей с музыкальным образованием развита лучше. Доказательство тому – сформированные образы в 86% случаев при прослушивании разных отрывков музыкальных произведений. У детей общеобразовательной школы музыкальные произведения четких образов не вызвали, либо не проявились вообще.
Таким образом, можно сделать вывод, что музыкальное образование положительно влияет на общее развитие ребенка. У детей совершенствуются мышление, обогащается эмоциональная сфера, развивается память, речь. Поэтому, можно сказать, что музыка способствует развитию и становлению гармонично развитой личности.
*Ключевые слова**:*** образная сфера, музыка, музыкальное восприятие, музыкальное образование, эмоции.

Музыка является неотъемлемой частью жизни человека в любом возрасте, по своей сути музыка – звуковые колебания, которые воспринимают соответствующие

центры головного мозга, следовательно, музыка вызывает ответные реакции в организме человека [2].

Возникающие под влиянием музыки эмоции, условно можно разделить на два вида – воспринимаемые и прочувствованные. Это значит, что человек вполне может понять настроение музыкального произведения, даже если никогда не испытывал таких ощущений в реальной жизни.

Может ли музыка сделать нас счастливее? Музыка несет в себе мощный эмоциональный заряд, нежели обычный человеческий язык, поэтому современные психологи все чаще используют музыкотерапию для лечения неврозов, при психологических травмах, также как помощь в реабилитации после различного рода травм. Эмоции, возникающие под влиянием музыки, условно можно разделить на два вида – воспринимаемые и прочувствованные. Это значит, что человек вполне может понять настроение музыкального произведения, даже если никогда не испытывал таких ощущений в реальной жизни [3].

Средний уровень шума является своеобразным «катализатором» творческих способностей. Усложняется процесс обработки информации и фоновый шум как бы стимулирует абстрактное мышление. При высоком уровне зашумленности мозг человека работает свыше нормы, так как пытается не только качественно обработать информацию, но и вынужден абстрагироваться от всех отвлекающих факторов.

Образная сфера – это многоуровневая динамическая система, которая обеспечивает процессы психического отражения и регулирования, являющаяся, важнейшим компонентом индивидуального сознания.

Образная сфера включает в себя комплекс когнитивных процессов, которые также включают: восприятие, память, мышление, воображение и логику. С развитием этих процессов развивается и образная сфера.

Для оценки образной сферы личности важны характеристики вторичных образов, таких как: панорамность, взаимодействие фигуры и фона, степень обобщенности образов и др. Особое место занимает яркость (ясность, четкость) вторичных образов различной модальности (зрительный компонент). Доминирование слуховых образов, по мнению некоторых исследователей, является характерным для определения шизоидных тенденций. [2]

Две другие интегральные характеристики – подвижность и контролируемость. Показано, что люди с нейротизмом выше среднего, испытывают затруднения с контролируемостью представлений. [1]

Музыка обладает возможностями воздействия не только на взрослых, но и на детей с самого раннего возраста. Доказано, что прослушивание музыкальных произведений во внутриутробном периоде влияет на последующее развития плода: музыка, которую слушает будущая мать, оказывает положительное влияние на самочувствие развивающегося ребенка, может быть, даже формирует его вкусы и предпочтения.[3]

Музыка развивает ребенка умственно. Помимо разнообразных сведений о музыке, имеющих познавательное значение, беседа о ней включает характеристику эмоционально-образного содержания. Словарь детей обогащается образными словами и выражениями, характеризующими настроения, чувства, переданные в музыке.[5]

Музыкальная деятельность сочетает в себе ряд свойств присущих когнитивным процессам: сравнение, анализ, сопоставление, запоминание, и таким образом способствует не только музыкальному, но и когнитивному развитию ребенка. Разностороннее развитие личности ребенка обеспечивается благодаря тесной взаимосвязи эстетического воспитания с нравственным, умственным, физическим. Но самое главное — это “школа чувств”, которые формируются благодаря особому свойству музыки — вызывать сопереживание слушателей. [6]

На музыкальных занятиях активизируется также познавательная и умственная деятельность. Дети о многом узнают, внимательно слушая произведение. Однако воспринимают они лишь самые общие его черты, самые яркие образы. При этом эмоциональная отзывчивость не утрачивает своего значения, если перед ребенком будут поставлены задачи вслушаться, различить, сравнить, выделить выразительные средства. Эти умственные действия обогащают и расширяют сферу чувств и переживаний ребенка, придают им осмысленность. Таким образом, необходимо помнить, что музыкальное развитие положительно влияет на общее развитие детей. У ребёнка совершенствуются познавательные процессы, обогащается эмоциональная сфера, а умение переживать и чувствовать музыку помогает воспитать любовь к прекрасному в целом, чуткость в жизни. Поэтому развивая ребёнка музыкально, мы способствуем становлению гармонично развитой личности. [4]

В музыкально-ритмической деятельности дошкольники осваивают различные движения и способы их исполнения, что также требует специальных знаний: о слитности характера музыки и движений, о выразительности игрового образа и его зависимости от характера музыки, от средств музыкальной выразительности (темпа, динамики, акцентов, регистра, пауз). Дети узнают названия танцевальных шагов, усваивают названия танцев, хороводов. Обучаясь на игре на музыкальных инструментах, дети так же получают определенные знания о тембрах, способах, приемах игры на разных инструментах.

Таким образом, необходимо помнить, что музыкальное развитие положительно влияет на общее развитие детей. У ребёнка совершенствуется мышление, обогащается эмоциональная сфера, а умение переживать и чувствовать музыку помогает воспитать любовь к прекрасному в целом, чуткость в жизни. Развиваются и мыслительные операции, память, обогащается словарный запас. Поэтому развивая ребёнка музыкально, мы способствуем становлению гармонично развитой личности.

При определении сущности музыкального восприятия прежде всего возникает вопрос о том, что именно воспринимает слушатель. Одна из особенностей музыки как искусства заключается в существовании двух уровней творчества. Композитор создает произведение, которое представляет собой зафиксированные на бумаге знаки, непонятные большинству людей и не имеющие звукового существования. Далее он же или другой человек – исполнитель — переводит знаки в звуковую форму, и только тогда произведение может быть воспринято слушателем.

Можно констатировать, что восприятию в музыке подлежат как минимум две разные художественные реальности: звуковые формоструктуры (собственно произведение, созданное композитором) и интерпретаторские идеи (то, что порождено исполнителем в процессе разучивания произведения и его исполнения).

Цель исследования - изучение влияния музыки на образную сферу ребенка (у детей с музыкальным образованием и без музыкального образования).

Методика: Для проведения исследования было использовано 4 музыкальных произведения, которые отличались по своему эмоциональному содержанию:

- Эмоции спокойствия и умиротворенности было представлено в «Ноктюрне» А. Бородина;
- Эмоции радости и счастья в «Праздничной увертюре» Д. Шостаковича;
- Эмоции гнева и ярости - первая часть Шестой симфонии П. Чайковского;
- Эмоции отчаяния и скорби - финал Шестой симфонии П. Чайковского;

Выборка составила 19 человек (в возрасте 11-12 лет), из них 12 детей, обучающиеся в общеобразовательной школе, 7 детей, получающие музыкальное образование. Обеим группа была дана одинаковая инструкция: «Ребята! Попытайтесь сейчас написать небольшой рассказ, ориентируясь при этом на те образы, которые навевает вам прослушанная музыка. Вы услышите четыре музыкальных отрывка. Вам надо будет

придумать к каждому музыкальному фрагменту рассказ». После чего дети слушали музыкальные произведения и некоторое время записывали свои мысли.

После проведения исследования мы можем сказать следующее:

1. При прослушивании «Праздничной увертюры» Д. Шостаковича у детей с музыкальным образованием сформировался определенный образ. У 6 человек присутствовала категория «природа», она была представлена следующим образом: лес, животные. Также присутствовала категория «праздник»: дети описывали бал в лесу, песни, которые поют птицы. Все образы были приближены к эмоциональному настроению произведения.

Из общеобразовательной школы 9 человек выразили эмоциональное отношение к произведению, а также описали услышанную мелодию: «грусть», «эта музыка спокойная», «мелодия мне понравилась». Описали действие 3 человека: поиск выхода из сложной ситуации. Представления некоторых детей очень расходились с эмоциональным настроением произведения.

2. При прослушивании финала Шестой симфонии П. Чайковского у большинства детей из музыкальной школы сформировался образ скорби, смерти, но также была представлена категория «борьба»: сражение добра и зла, где добро побеждало. Все образы были приближены к эмоциональному настроению произведения.

У 5 человек из общеобразовательной школы также сформировался образ, но представлен в разных категориях: 3 человека описывали, как гуляют по парку, 2 человека описали смерть и дождливую погоду. Представления некоторых детей немного разошлись с эмоциональным настроением произведения.

3. При прослушивании первой части Шестой симфонии все дети с музыкальным образованием описали замки, короля с королевой и бал, также в некоторых случаях была категория «борьба» - борьба за принцессу. Все образы были приближены к эмоциональному настроению произведения.

Из общеобразовательной школы 2 детей также представили себе бал и замок, 10 человек описывали музыку: «страшная», «грустная», 4 человека из 10 написали, что это фильм/мультфильм. Все представления были приближены к эмоциональному настроению произведения.

4. При прослушивании «Ноктюрна» А. Бородина дети из музыкальной школы описали спасение бездомных животных. Все образы были приближены к эмоциональному настроению произведения.

Из общеобразовательной школы 4 человека описали следующее: «болезнь», «отчаянье», «смерть», «темный лес», 8 человек описали музыку и выразили эмоциональное отношение: «мне понравилось» «мне не понравилось» «ставлю этому отрывку 5» Представления расходились с эмоциональным настроением произведения.

Сравнивая различия, мы получили следующие результаты:

«Праздничная увертюра» - образы были вызваны у 86% детей из музыкальной школы, из общеобразовательной 25%.

«Финал шестой симфонии» - образы были вызваны у 86% детей из музыкальной школы, из общеобразовательной 42%.

«Первая часть шестой симфонии» - образы были вызваны у 86% детей из музыкальной школы, из общеобразовательной 17%.

«Ноктюрн» - образы были вызваны у 100% детей из музыкальной школы, из общеобразовательной 86%.

Итак, можно сказать, что развитие образной сферы детей с музыкальным образованием и без музыкального образования различно. Можно даже сказать, что образная сфера у детей с музыкальным образованием развита лучше. Доказательство тому – сформированные образы в 86% случаев при прослушивании разных отрывков

музыкальных произведений. У детей общеобразовательной школы образы не проявились четко, либо не сформировались вообще.

В результате расчета по критерию Фишера можно сказать следующее:

1) «Праздничная увертюра» φ*эмп = 2.773 (p ≤1% уровне статистической значимости). Полученное эмпирическое значение φ* находится в зоне значимости (значимо на 1% уровне). Данное различие позволяет судить о значимом различии результатов исследования между группами. Музыкально-образные представления насыщеннее и целостнее в группе детей с музыкальным образованием.
2) «Финал шестой симфонии» φ*эмп = 2.023 (p ≤5% уровне статистической значимости). Полученное эмпирическое значение φ* находится в зоне значимости (значимо на 5% уровне). Данное различие позволяет судить о значимом различии результатов исследования. Музыкально-образные представления насыщеннее и целостнее в группе детей с музыкальным образованием.
3) «Первая часть шестой симфонии» φ*эмп = 3.204 (p ≤1% уровне статистической значимости). Полученное эмпирическое значение φ* находится в зоне значимости (значимо на 1% уровне). Данное различие позволяет судить о значимом различии результатов исследования. Музыкально-образные представления насыщеннее и целостнее в группе детей с музыкальным образованием.
4) «Ноктюрн» φ*эмп = 2.389 (p ≤1% уровне статистической значимости). Полученное эмпирическое значение φ* находится в зоне значимости (значимо на 1% уровне). Данное различие позволяет судить о значимом различии результатов исследования. Музыкально-образные представления насыщеннее и целостнее в группе детей с музыкальным образованием.

Получение таких результатов можно объяснить тем, что музыкальная деятельность не существует отдельно от других видов деятельности. Каждый вид музыкальной деятельности требует определенных – дополнительных к общеобразовательным – знаний.

Дети узнают названия танцевальных шагов, усваивают названия танцев, хороводов, произведений, а также обучаясь игре на музыкальных инструментах получают определенные знания о тембрах, способах, приемах игры на разных инструментах.

Таким образом, можно сделать вывод, что музыкальное развитие положительно влияет на общее развитие ребенка. У детей совершенствуются мышление, обогащается эмоциональная сфера, развивается память, речь. Поэтому, можно сказать, что музыка способствует развитию и становлению гармонично развитой личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. «Воображение и творчество в детском возрасте». – СПБ.: СОЮЗ, 1997. 96с.
2. Богословский В. В. «Основы общей психологии». - М., 1981. 102с.
3. Декер-Фойгт Г. Г.Введение в МУЗЫКОТЕРАПИЮ — СПб.: Питер, 2003. 208с. ил. — (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
4. Михайлова М. А. Развитие музыкальных способностей детей. – Ярославль «Академия развития», 1997. 657с.
5. Радынова О.П.. «Музыкальное развитие детей» - Москва: ВЛАДОС, 1997. 606с.
6. Зарудная А.А. «Эмоции и чувства».- учебник.: Минск: Прогресс, 1970. 250с.
7. Петрушин В. И. Музыкальное восприятие как средство изучения личности школьника //Вопросы психологии. – 1986. – №. 1. – С. 102-104.

FEATURES OF MUSICAL AND FIGURATIVE REPRESENTATIONS OF CHILDREN

Annotation: it is Noted that currently music is not only and not so much entertainment, but also has an impact on the formation of personal characteristics. Music allows you to eliminate negative emotional manifestations in the event of stressful factors, and increase the overall emotional background. Indicates that the degree of development of the figurative sphere of children with music education and without music education is different, it is noted that

the shaped area in children with musical training developed better. The proof of this is formed images in 86% of cases when listening to different fragments of musical works. In children of secondary schools, musical works did not cause clear images, or did not appear at all.
Thus, we can conclude that music education has a positive effect on the overall development of the child. Children improve their thinking, enrich their emotional sphere, develop memory and speech. Therefore, we can say that music contributes to the development and formation of a harmoniously developed personality.
Keywords: imaginative sphere, music, musical perception, musical education, emotions.

Taranova M. V.
Scientific adviser: Chukanov E.V. senior lecturer
Donetsk national University
e-mail: chukanove.v@gmail.com

УДК 159.9

ФЕНОМЕН ОТЧУЖДЕНИЯ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ КАК ФАКТОР ВЫБОРА ПАРТНЕРА ДЛЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

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

Аннотация. В данной работе рассматривается влияние феномена отчуждения в детско-родительских отношениях на выбор партнера для семейных отношений у взрослых молодых людей. Рассмотрен феномен отчуждения в психологической литературе. В ходе исследования выявлены особенности самовосприятия людей с выраженным отчуждением и их образ предполагаемого партнера для семейной жизни.
Ключевые слова: отчуждение, семейные отношения, выбор партнера.

Феномен отчуждения привлекает к себе пристальное внимание философов, социологов, психологов, что обусловлено актуализацией проблемы потери человеческой самоидентичности, конфликтом между актуальным существованием и потенциальным бытием, потерей контроля над продуктами труда, разрушением социальных взаимосвязей в современном обществе и т.д.

В контексте культурно-исторической психологии понятие отчуждения может быть определено как проявление таких жизненных отношений субъекта с миром, при которых продукты его деятельности, он сам, а также другие индивиды и социальные группы как носители норм, установок и ценностей представлены в сознании субъекта различной степенью противоположности ему самому (от несходства до неприятия и враждебности), что выражается в соответствующих переживаниях субъекта (чувства обособленности, одиночества, отвержения, потери я и т.д.) [1]. Такой взгляд отвечает интуитивному смыслу этого слова: «быть отчужденным» — значит ощущать самоутрату, не чувствовать своей связи с близкими. Идеи о взаимосвязи отчуждения и смыслоутраты высказывались А.Н. Леонтьевым, Р.С. Рубинштейном, К.А. Альбуховой-Славской, С. Мадди и др., однако психологические механизмы этой взаимосвязи остаются не до конца изученными, а представленные в работах различных авторов варианты понимания сущности и проявлений отчуждения оказываются не только не вполне совпадающими, но и зачастую не пересекающимися.

Анализ истории понятия отчуждения указывает на то, что оно уходит корнями в истоки европейской философской и религиозной традиции. Как отмечает М. Маркович, термин «отчуждение» встречается еще у Аристотеля: соответствующие греческие слова означают «исключенный из сообщества» или «передача собственности»[2]. В отечественной традиции гуманитарных наук термин «отчуждение» связывают, как

правило, с марксистской философией и экзистенциальной традицией. Характерными особенностями этого культурно-исторического типа переживания действительности становятся утрата ценностей, потеря ощущения контроля над собственной жизнью, повышенная чувствительность к болезненным переживаниям, поиск осмысленности и ценности в мире фантазии, за пределами жизни, утрата идентичности.

Отчуждение выступает как своеобразный антипод идентификации, как противоположная гуманной тенденция отношения к другому. В этом случае другой является как бы однородным объектом, поэтому происходит отстранение от него, и его переживания не вызывают отклика у субъекта (чужое как чужое) или вызывают противоположную гуманистической активность (чужое как враждебное). В таком случае отчуждение способствует определенным трудностям при выборе партнера для брачных отношений, ведь тогда другой человек будет представляться чужеродным непохожим объектом, в связи с чем его эмоции, чувства и мысли не будут вызывать эмпатического отклика у субъекта, а произойдет лишь отстранение.

Большинство психологов справедливо отмечают, что между партнерами необходим информационный обмен по таким вопросам, как ценностные ориентации и жизненные планы; детали биографии; представления о супружестве; ролевые ожидания и притязания; репродуктивные установки и др. Наиболее значимой для предбрачного периода является мотивация вступления в брак. Принятие решения нередко полимотивировано [3]. Можно выделить такие мотивы: любовь, долг, духовная близость, материальный расчет, психологическое соответствие, моральные соображения. Любой из них может оказаться ведущим.

Однако, у людей, испытавших отчуждение, возникают трудности в направленности на других и отражении своих предпочтений в отношении будущего партнера для семейных отношений. Это может проявляться в сложности установления близких доверительных связей с другими, невозможности сотрудничества или сопереживания из-за непринятия партнера, а на неосознаваемом уровне и себя. Данная проблематика обуславливает актуальность наших эмпирических исследований.

Объектом исследования является феномен отчуждения.

Предмет исследования: отчуждение как фактор выбора партнера для семейных отношений.

Цель: изучить отчуждение как фактор, влияющий на выбор партнера для семейных отношений.

Характеристика выборки. Выборка состоит из 60 человек в возрасте от 18 до 22 лет. Все являются студентами 1-4 курсов ДонНУ. Группа обследуемых испытавших отчуждение (экспериментальная выборка) включает в себя 25 человек (10 юношей и 15 девушек), а не испытавших отчуждение (контрольная выборка) – 35 человек (17 юношей и 18 девушек). Распределение происходило по уровню выраженности отчуждения к семье согласно соответствующей шкале методики ОСОТЧ-В И.Н. Осина.

В качестве методики исследования была выбрана методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. Процедура проведения исследования включала в себя описание образа себя и образа своего идеального партнера для семейных отношений.

В результате исследования было выявлено, что при описании себя наибольшие различия наблюдаются по шкалам «эгоистичный» (средние 6,64 у отчужденных молодых людей и 5,14 у не отчужденных), «дружелюбный» (средние 5,24 у отчужденных молодых людей и 6,66 у не отчужденных) и «зависимый» (средние 5,88 у отчужденных молодых людей и 4,40 у не отчужденных).

Наглядно значения представлены в табл.1 и на рис.1.

Таблица 1

Распределение средних показателей у отчужденных и не отчужденных испытуемых относительно описания себя

Образ-Я	Отчужденные	Не отчужденные
I. Авторитарный	5,80	5,49
II. Эгоистичный	6,64	5,14
III. Агрессивный	5,60	6,34
IV. Подозрительный	5,76	5,06
V. Подчиняемый	5,28	6,06
VI. Зависимый	5,88	4,40
VII. Дружелюбный	5,24	6,66
VIII. Альтруистический	5,12	5,91
Доминирование	0,60	0,55
Дружелюбность	-1,76	1,55

Статистический анализ выявил 5% значимость различий по U-критерию Манна-Уитни по шкалам «эгоистичный» ($U_{эмп.}$=310,5, $p \leq 0,05$), «зависимый» ($U_{эмп.}$=295,5 $p \leq 0,05$) и «дружелюбный» ($U_{эмп.}$=326, $p \leq 0,05$).

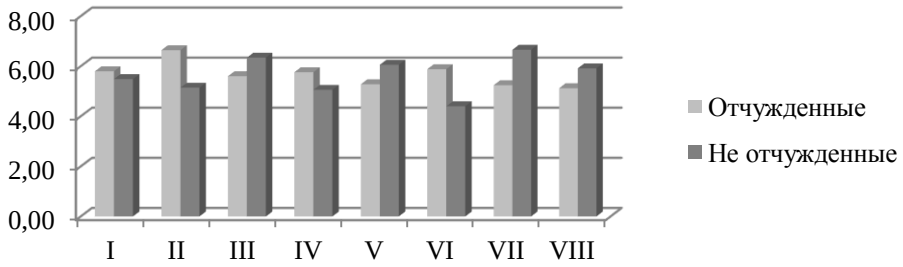


Рис. 1. Распределение средних показателей у отчужденных и не отчужденных испытуемых относительно описания себя

Молодые люди с высоким уровнем отчуждения к семье описывают себя, как себялюбивых, независимых и эгоистичных. Они склонны перекладывать трудности на окружающих и относиться к другим с сомнением, иногда даже враждебно. При этом не только окружающие вызывают у них недоверие, но и опоры на собственное мнение нет. Отчужденные испытуемые зависимы от других в собственных суждениях, но могут считать, что социум их не принимает, поэтому и они его принимать не должны. Это может быть связано с отчуждением от самых близких других – от семьи.

Молодые люди со средним и низким уровнем отчуждения от семьи дружелюбны к окружающим, склонны к сотрудничеству и высокой социальной ответственности. При этом они могут быть требовательными, прямолинейными и строгими в оценке других, но чаще предпочитают уступать им, нежели отстаивать свои позиции до последнего. Их дружелюбие может быть основано на сравнительно здоровых отношениях в семье.

При сравнении образа идеального партнера наибольшие различия установлены по шкалам «авторитарный» (средние 6,52 у отчужденных и 5,31 у не отчужденных людей), «эгоистичный» (средние 5,08 у отчужденных и 6,25 у не отчужденных людей), «зависимый» (средние 4,80 у отчужденных и 6,32 у не отчужденных людей) и «альтруистический» (средние 6,08 у отчужденных и 5,09 у не отчужденных людей). Наглядно полное распределение отображено в табл.2 и на рис.2.

Таблица 2

Распределение средних показателей у отчужденных и не отчужденных испытуемых относительно описания идеального партнера

Образ партнера	Отчужденные	Не отчужденные
I. Авторитарный	6,52	5,31
II. Эгоистичный	5,08	6,26
III. Агрессивный	4,92	4,63
IV. Подозрительный	4,80	5,34
V. Подчиняемый	5,72	5,69
VI. Зависимый	4,80	6,34
VII. Дружелюбный	6,20	6,91
VIII. Альтруистический	6,08	5,09
Доминирование	1,89	-0,61
Дружелюбность	2,62	1,71

При статистическом анализе посредством U-критерия Манна-Уитни были выявлены значимые на 1% уровне различия между описанием идеального партнера по шкале «зависимый» ($U_{эмп.}$=279,5, $p \leq 0,01$) и значимые на 5% уровне различия по шкалам «авторитарный» ($U_{эмп.}$=327, $p \leq 0,05$) и «эгоистичный» ($U_{эмп.}$=325, $p \leq 0,05$).

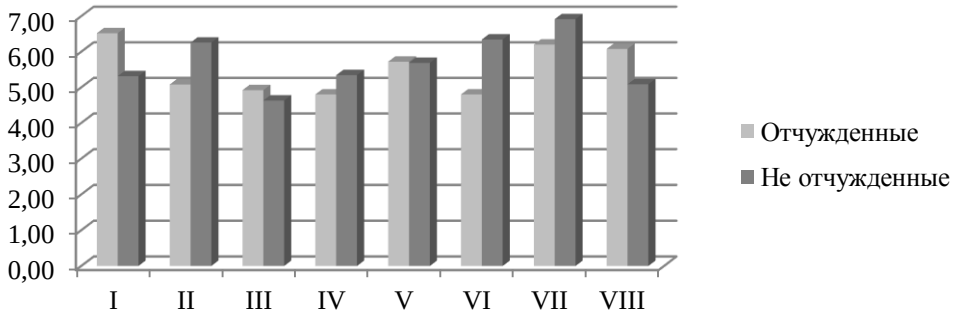


Рис. 2. Распределение средних показателей у отчужденных и не отчужденных испытуемых относительно описания идеального партнера

Идеальный партнер представляется молодым людям с высоким уровнем отчуждения как человек сильный, властный и авторитарный. При этом он может как проявлять агрессию, так и сочувствовать, сострадать и помогать другим. В их идеальном партнере должны сочетаться черты независимости ни от кого и умения ставить интересы других выше собственных. Возможно, причиной такого немного противоречивого описания является сочетание проекций деспотичных или наоборот чрезмерно лояльных отношений в семье вместе со стремлением встретить максимально не похожего на родителей человека.

Идеальный партнер для молодых людей со средним и низким уровнем отчуждения от семьи должен быть достаточно эгоистичным, чтобы быть способным находить силы для преодоления трудностей в самом себе, а не извне. При этом он может быть критично и скептически настроен к окружающим, но должен стремиться к общим целям с испытуемым и дружелюбно относиться к людям. То есть испытуемые хотели бы видеть возле себя сильную личность, способную постоять за себя, с которой они чувствовали бы себя в безопасности и с поддержкой. Это может быть связано со стремлением воссоздать в своих романтический отношениях ситуаций из семьи с той точки зрения, с которой ее видят испытуемые. То есть молодые люди с высоким уровнем отчуждения к семье хотят более дружелюбного, общительного и открытого партнера, нежели они сами. Они хотят видеть возле себя человека, способного к лидерству больше, чем они, но при этом менее агрессивного и более альтруистического. Это может свидетельствовать о стремлении

создать зону безопасности при помощи партнера и восприятии романтических отношений, как спасающих от чего-то.

Молодые люди с низким и средним уровнем отчуждения к семье хотят видеть возле себя человека, который будет более эгоистичным и самодостаточным, чем они. Человек будет способен позаботиться о себе, но не проявлять агрессию к партнеру. При этом такой человек должен быть и менее альтруистическим и дружелюбным, нежели сами испытуемые. Молодые люди этой выборки стремятся, чтобы черты партнера дополняли их собственные и наоборот для предположительно гармоничных отношений.

Таким образом, нами были рассмотрены особенности выбора брачного партнера у людей с сильно и слабо выраженным отчуждением от семьи. Результаты исследования в дальнейшем могу быть применены для коррекции личностных особенностей у молодых людей с отчуждением от семьи и для расширения теоретической базы знаний о влиянии отчуждения в детско-родительских отношениях на построение дальнейших межличностных отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусева И.С., Прядеин В.П. Психологическая структура отчуждения личности // Педагогическое образование России. - 2012. - №2. - С. 34-38.
2. Маркович М. Маркс об отчуждении // Вопр. Философ, - 1989. - № 9. - С. 36-51.
3. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия // Изд-во Института психологии РАН, 2008. - 564 с.

THE PHENOMENON OF ALIENATION IN CHILDREN AND PARENTAL RELATIONS AS A FACTOR OF CHOOSING A PARTNER FOR FAMILY RELATIONS

Annotation. This paper discusses the influence of the phenomenon of alienation in parent-child relationships on the choice of a partner for family relationships in adult young people. Theories of the phenomenon of alienation in psychological literature are examined, and an empirical study on this topic is carried out. The features of self-perception of people with a pronounced alienation to the family and their image of the alleged partner for family life are revealed.
Keywords: alienation, family relationships, choice of a partner.

Cherkun O.G.
Scientific adviser: Ustinova N.V., associate professor
Donetsk National University
E-mail: olechka.cherkun@mail.ru

Зарубежная филология

УДК 373.3.091.33–027.22:739.7=11

ЭТАПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Абрамова А.Г.
Научный руководитель: Трофимова Е.В. канд. филол. н., доцент
ГОУ ВПО Донецкий национальный университет

Аннотация. В данной статье описываются этапы проведения игр на уроках английского языка в начальной школе, характеризуется деятельность учителя и ученика на каждом этапе; приведены результаты методического эксперимента по применению игр на уроках английского языка в IV классе. *Ключевые слова:* игра, лексический навык, коммуникативная компетенция, начальная школа, методический эксперимент.

Изучение иностранных языков в начальной школе является спорным вопросом, ведь дети 6-10 лет имеют определённые сложности, связанные с недостатком знаний в сфере родного языка. Более того, переход от детского сада к обучению в школе оказывается для них стрессовым событием, что делает освоение любого предмета ещё более сложным. Часто детям не хватает и учебной мотивации, ведь овладение языком на начальном этапе ещё не даёт возможности понимать произведения на английском и иноязычную речь.

Однако современный мир с тенденциями к глобализации делает изучение английского языка неотъемлемой частью образовательной программы начальной школы. Задача учителя на данном этапе – вызвать интерес к предмету и создать положительное отношение к обучению в целом, а также подготовить детей к иноязычному общению.

При обучении английскому языку реализуются в основном личностно-ориентированный и коммуникативно-когнитивный подход, то есть центром процесса обучения является личность ребёнка в своей ценности и уникальности, а весь процесс способствует её самореализации и самосовершенствованию. Чтобы обучение и воспитание было эффективным, образовательный процесс в полной мере учитывает наклонности, интересы и способности каждого ребёнка. Большое значение приобретает содержательная сторона обучения, реализация различных функций коммуникации. Предполагается большое количество используемого языкового материала и развитие каждого языкового умения – аудирования, чтения, письма, говорения, о чём свидетельствуют труды Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез [1]. Когнитивная сторона процесса обучения связана с различными мыслительными операциями – восприятием, обработкой, хранением, воспроизведением информации.

Необходимыми для учёта склонностей и интересов учеников и подготовки их к коммуникации становятся игровые технологии.

Вслед за Т.М. Михайленко можно выделить отличительное свойство педагогической игры – она имеет чёткую обучающую цель, ожидаемый результат, учебно-познавательную направленность. [2] Занятия в игровой форме строятся на игровых ситуациях и приёмах, которые стимулируют учебный процесс.

Игровые технологии могут применяться для освоения отдельных тем, как элементы других образовательных технологий, в качестве определённого этапа урока (введение, закрепление, контроль), во внеклассной работе. Больше всего такая форма

организации соответствует интересам и возрастным особенностям учащихся I-IV классов.

Однако не в каждом случае игра на уроках будет уместной и эффективной. Для наилучшего результата необходимо придерживаться правильно выстроенной методики, соблюдать следующие условия:

1. Игра – не цель проведения занятия, а лишь его часть, один из видов деятельности. Она должна подчиняться целям урока и не мешать учебному процессу и освоению программы.
2. Игра должна быть доступна и соответствовать уровню развития учащихся, их интересам, а её правила должны быть правильно поняты.
3. Необходимо использовать игры на уроках дозированно, уделять им определённую часть занятия, а не посвящать всё учебное время.

Применение игровой технологии на уроке составляет не только сам игровой процесс. Условно можно разделить его на три части: подготовку, непосредственно проведение, анализ.

Первый этап, подготовительный, занимает неограниченное количество времени, проходит он без участия детей. Сюда можно включить подбор игр и упражнений, определение места игры в плане урока, выбор оптимального времени проведения. Важной оказывается постановка цели и задач применения технологии, выбор формы работы (индивидуальная, парная, групповая), выбор места, подбор необходимого инвентаря и наглядных материалов. Игра может быть проведена с использованием раздаточного материала, демонстрацией различных картинок и предметов, с применением технических средств обучения – презентаций, видео- и аудиофрагментов.

Второй этап – непосредственный игровой процесс. Здесь уже главными действующими лицами выступают учащиеся, которые вовлекаются в игру по правилам и под руководством учителя. Начинать следует с «вызова», им может быть сформулированная коммуникативная ситуация (*Imagine, that you are in the shop and you are going to buy some products),* вопрос (*What would you do if…)*, демонстрация картинки (*Act out the situation that you see on the picture*), это позволяет пробудить интерес учащихся. Затем должны быть чётко сформулированы правила и распределены роли. В процессе игры учитель следит за действиями учащихся, корректирует и направляет их, даёт рекомендации.

Заключительный этап подразумевает анализ, позволяет определить, были ли выполнены поставленные задачи и достигнуты ли цели применения игровой технологии. Помогает в этом рефлексия учащихся. Согласно мнению А.К. Дусавицкого, рефлексия в контексте методики преподавания — это этап урока, в ходе которого учащиеся самостоятельно оценивают свое состояние, свои эмоции, результаты своей деятельности [3]. Она может проводиться в разных формах: устная и письменная оценка своих достижений, ответы на вопросы учителя (*Did you like this game? Would you play it again?*), оценка с помощью символов (карточки, смайлики, картинки), отражение прогресса на изображённой лесенке, дереве, пьедестале. Рефлексия развивает у учащихся аналитические способности, логику, учит их делиться своими эмоциями и переживаниями, конструктивно вести обсуждение. Дальнейший анализ производится непосредственно учителем после окончания занятия, когда следует решить, насколько успешным оказалось применение игры, какие эмоции она пробудила у учащихся, стоит ли применять её в дальнейшем, какие ошибки проведения были совершены и как их избежать в дальнейшем.

Возможные ошибки педагога при применении игровой технологии:

1. Неправильный выбор этапа урока.
2. Несоответствие содержания игры уровню знаний учащихся.

3. Недостаточно подробное объяснения правил, которое лишает детей понимания процесса и мешает им в полной мере проявить себя.

4. Отсутствие этапа «вызова». Не стоит начинать игру с предложения «*Let's play…»* Такой подход не пробуждает достаточно интереса учащихся, может вызвать негативную реакцию, особенно у учащихся III-IV классов, они считают себя слишком «взрослыми» для игр.

5. Неспособность установить рамки, слабый контроль хода игры. Дети могут отвлекаться в процессе, забывать о поставленных задачах, спорить, расстраиваться из-за результатов. Все эти моменты должны контролироваться и пресекаться учителем.

6. Слишком короткое либо слишком долгое проведение. Ошибки распределения времени нарушают структуру урока. Оптимально выделять на игру около 10 минут учебного времени, ведь за более короткий период учащиеся не успеют вовлечься, а при более долгом проведении потеряют интерес, ведь, согласно исследованиям Р.Г. Чураковой, дети 6-10 лет не способны длительно концентрироваться на одном виде деятельности. [4] Также слишком большое время, выделенное на игру, нарушает структуру урока, ведь это делается за счёт других важных его компонентов.

7. Отсутствие рефлексии. Она важна для учащихся, чтобы они осознавали цель проведения игры и могли оценивать свой прогресс. Педагог с помощью рефлексии корректирует свою деятельность, может делать выводы, какие игры оказываются более подходящими и эффективными.

Итак, стоит отметить, что применение игровых технологий на уроках английского языка оказывается эффективным, если учитель придерживается правильной методики. Это доказано результатами методического эксперимента, проведённого с учащимися IV класса. Сперва 10 детей из первой подгруппы прошли тестирование по ранее изученным лексическим темам «Seasons», «Weather», «Appearance and personality», «Animals» со следующими результатами (см. таблицу 1).

Таблица 1

Результаты диагностического тестирования учащихся IV класса

	Оценка	Количество учащихся
	«5»	2
	«4»	3
	«3»	5
	«2»	0
	«1»	0
Всего		10

Затем, в течение месяца на уроках английского языка два раза в неделю применялись игровые технологии с лексическим материалом по данным темам – «Снежный ком», «Ассоциации», работа с флеш-карточками с изображением предметов по темам, сюжетно-ролевые игры (*At the zoo, Weather forecast, Describe and guess the season)*. Такие задания способствуют активизации лексики, развитию памяти, внимания, логики. Большое разнообразие игр увлекает детей, способствует проработке различных лексических тем, всестороннему развитию компетенции. Также различные игры позволяют применять все формы организации работы – индивидуальную, парную, групповую, подготавливая детей к всевозможным коммуникативным ситуациям, прорабатывает такие языковые умения как аудирование, чтение, говорение. В целом проведение игр вызвало положительный отклик учащихся, их эмоциональное состояние улучшилось, речь на английском языке стала более уверенной. После проведения эксперимента было проведено итоговое тестирование по тем же лексическим темам с подобными вопросами. По его результатам количество оценок «отлично» увеличилось

на 30%, а «удовлетворительно» сократилось на 20% (см. таблицу 2), что отражает высокую результативность применения различных игр на уроках английского языка в начальной школе.

Таблица 2

Результаты финального тестирования учащихся IV класса

	Оценка	Количество учащихся
	«5»	5
	«4»	2
	«3»	3
	«2»	0
	«1»	0
Всего		10

Итак, анализ результатов эксперимента позволяет сделать вывод о том, что игровые технологии эффективны для закрепления лексических навыков у учащихся начальных классов при соблюдении правильной методики их применения. Также они позволяют погрузиться в языковую среду, что создаёт необходимые условия для формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336с.
2. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. - С. 140-146.
3. Дусавицкий А.К., Кондратюк Е.М., Толмачева И.Н., Шилкунова З.И. Урок в развивающем обучении: Книга для учителя. – М.:ВИТА-ПРЕСС, 2008. – 205 с.
4. Чуракова Р.Г. Технология и аспектный анализ современного урока в начальной школе. – М.: Академкнига, 2009. – 112 с.

STAGES OF GAME ORGANIZATION IN ENGLISH LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL

Annotation. This article describes the stages of the games in English classes in elementary school, characterizes the activities of the teacher and students at each stage; the results of a methodical experiment on the use of games in English classes in the 4th grade are presented.
Keywords: game, lexical skill, communicative competence, elementary school, methodical experiment.

Abramova A.G.
Scientific adviser: Trofimova E.V., Candidate of Philology, Associate Professor
E-mail: alexandraabramova92@gmail.com

УДК 81’373.12.2[811.112.2+811.111+811.161.1]

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ В СФЕРЕ 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: статья посвящена исследованию метафорических моделей в сфере глаголов понимания в английском, немецком и русском языках. В данной работе устанавливаются основные типы метафор глаголов понимания и их особенности в исследуемых языках.

Ключевые слова: глаголы понимания, метафора, тип метафоры.

1. **Введение**. Настоящая работа посвящена исследованию метафорических моделей в сфере глаголов понимания в английском, немецком и русском языках.

Следует отметить, что согласно Дж. Лакоффу, метафора – это «когнитивный инструмент, позволяющий осмыслить одно понятие через другое» [1, с. 45].

Н. Д. Арутюнова подчеркивает, что основным назначением когнитивной метафоры является создание новых значений, значение которых не всегда является ясным. Поэтому актуальность работы обусловлена необходимостью исследования метафор глаголов понимания в английском, немецком и русском языках, а также установления их особенностей, что позволит углубить процесс понимания и структурировать глаголы ментальной деятельности в сопоставляемых языках.

Целью работы является системное описание английских, немецких и русских метафорических моделей, направленное на выявление универсальных и уникальных свойств метафоризации интеллектуальной деятельности человека.

Эмпирическим материалом работы послужили глаголы понимания, отобранные из одноязычных и двуязычных словарей, а также из справочной литературы. Общий объем выборки составил 228 ед. (англ. – 70 ед., нем. – 76 ед., рус. – 82 ед.).

В работе были использованы следующие методы, методики и приемы: сопоставительный метод, методика компонентного анализа и прием количественного анализа.

2. **Виды метафор в английском, немецком и русском языках**. В сфере метафоризации интеллектуальной деятельности выделяются концептуальные метафоры, особенностью которых является их схожесть во многих языках мира, вне зависимости от особенностей культуры данных стран. Данные особенности объясняются, прежде всего, схожим опытом носителей языков. Такой тип метафоры называют первичными метафорами (primary metaphors). Примером первичной метафоры может служить метафора «Понимание – это ощущение», так как во всех исследуемых языках понимание ассоциируется, прежде всего, с неосознанным ощущением чего-л., ср:

(1) англ. *He sensed something was about to happen* ‘Он чувствовал, что что-л. произойдет’;

(2) нем. *Ich fühle, dass du lügst* ‘Я чувствую, что ты лжешь’;

(3) рус. *Я чую, что ему нужна помощь, что он в беде*.

Метафоризация интеллектуальной деятельности также характеризуется наличием стертых (сухих) метафор, значение которой перестает ощущаться как иносказание, т.к. они становятся узуальными, а их переносное значение воспринимается как основное [2, с. 172], например:

(4) англ. *He came to the knowledge of the sense of her offer* ‘Он пришел к пониманию смысла ее предложения’;

(5) нем. *Er kam zur Einsicht von der Situation* ‘Он пришел к пониманию ситуации’;

(6) рус. *До него дошла суть сказанного*.

Такие метафоры оторваны от контекста, т. е. их значение становится понятным без дополнительной информации. Однако, существуют также метафоры понимания, которые становятся понятными только в контексте (т.н. контекстуальные метафоры) [3, с. 4]. В таком случае контекст чрезвычайно важен для интерпретации метафоры. Например, согласно словарному толкованию, глагол *settle* не несет значения понимания:

(7) англ. *settle* <to reach a decision or an agreement about something, or to end a disagreement> ‘принимать решение или приходить к соглашению в отношении чего-л., или прекратить спор’ [4].

Однако, в контексте *settle* приобретает значение понимания, например:

(8) англ. *The matter is settled and the decision is accepted* ‘Понимание достигнуто и решение принято’ (досл. ‘Дело улажено’).

3. **Типы метафор интеллектуальной деятельности человека**. Анализ собранного языкового материала позволяет выделить следующие типы метафор (см. п. п. 3.1. – 3. 8).

3.1. **Понимание – это движение** (англ. – 21 ед., нем. – 18 ед., рус. – 16 ед.). Процесс понимания чего-л. можно рассматривать как путь, по которому движется человек, в течение которого он преодолевает определенные препятствия. Результатом такого движения может быть либо достижение понимания, либо заблуждение, если человек сбился с пути. Внутри данного типа можно выделить два подтипа:

3.1.1. **Движение человека к информации**. Данный подтип метафор характеризуется активностью человека в поиске информации и стремлением к ее осознанию, ср:

(9) англ. *He came to the conclusion suddenly that she must have told him the truth* ‘Он неожиданно пришел к выводу, что она, должно быть, сказала ему правду’;

(10) нем. *Da steig ich nicht [mehr] durch* ‘Этого я [больше] не понимаю’;

(11) рус. *Он пришел к выводу, что она была права.*

В процессе понимания могут также возникать препятствия, мешающие пониманию и требующие длительного времени на осознание субъектом информации, ср:

(12) англ. *He doesn't take hints very easily, but he'll catch on (to what you're saying) eventually* ‘Он не очень быстро понимает намеки, но он поймет (о чем ты говоришь) в конце концов’;

(13) нем. *Endlich kam sie dahinter, was er vorhatte* ‘Наконец, она догадалась, что он хотел’;

(14) рус. *Не переживай: он всегда туго догоняет, что ему говорят!*

3.1.2. **Движение информации к человеку**. В отличии от предыдущего подтипа метафоры, данный подтип описывает понимание как нечто неосознанное для субъекта, который не прилагает особых усилий для понимания чего-л. Информация появляется в его сознании как бы сама по себе, ср:

(15) англ. *The idea came to him that maybe they were twins* ‘На него снизошла мысль, что они могут быть близнецами’;

(16) нем. *Ihr fiel nichts Besseres, nichts Passendes ein* ‘Ей не пришло в голову ничего лучшего, ничего подходящего’;

(17) рус. *На него снизошла идея, что они могут организовать вечеринку на неделю позже, когда родители уже уедут.*

3.1.3. **Каузирование понимания** (англ. – 8 ед., нем. – 6 ед., рус. – 11 ед.). Иногда на осознание информации человеком может влиять другое лицо (каузатор), оказывающее ему помощь [5]. В этом случае речь идет о каузировании процесса понимания, ср:

(18) англ. *Her mother is always getting the importance of university into her daughter’s head!* ‘Мать всегда втемяшивает своей дочери важность образования в университете!’;

(19) нем. *Der Lehrer trichterte einem Schüler die Vokabeln lang ein* ‘Учитель долго вдалбливал ученику слова;

(20) рус. *Учитель долго пытался вдолбить ученику новые правила, но тот никак не мог их запомнить.*

Некоторые типы метафорических переносов могут вступать в антонимические отношения, т. е. их значения противопоставляются друг другу. Например, внутри метафоры движения существуют два противоположных типа «Движение информации к человеку» и «Движение человека к информации» (см. п. п. 3.1.1. и 3.1.2.).

3.2. **Понимание – это свет** (англ. – 9 ед., нем. – 6 ед., рус. – 8 ед.). В данном типе метафоры понимание – приобретение новой информации и знаний – ассоциируется со светом, а тьма – наоборот, с их отсутствием, что подтверждается также паремией в русском языке, ср:

(21) нем. *Ohne Licht sieht man die Fehler nicht* досл. ‘Без света не видны ошибки’;

(22) рус. *Ученье - свет, а не ученье – тьма*.

Метафора света лежит в основе многих ментальных глаголов в исследуемых языках, ср:

(23) англ. *The meaning suddenly dawned on me* ‘Значение неожиданно озарило меня’;

(24) нем. *Seine Argumente leuchten ihr ein* ‘Его аргументы стали ей ясны’;

(25) рус. *Он пролил свет на это дело.*

Подобно метафоре «Понимание – это движение», метафора «Понимание – это свет» также может подразделяться на два подтипа, при котором человек движется к информации (см. (25), или истина движется к человеку (см. (23) и (24).

3.3. **Понимание – это зрение** (англ. – 7 ед., нем. – 5 ед., рус. – 3 ед.). Этот тип метафоры понимания тесно связан с предыдущим типом, т.к. зрение позволяет в полной мере осознать что-л. и является наиболее достоверным источником получения информации по сравнению с другими органами чувств, ср.:

(26) англ. *I could just discern a figure in the darkness* ‘Я смог лишь распознать фигуру в темноте’;

(27) нем. *Ich sehe ein, dass er nicht anders handeln konnte* ‘Я понимаю, что он не мог поступить иначе’;

(28) рус. *Поговорив с друзьями обвиняемого, внимательно изучив обстоятельства дела, следователь понял, что он не такой уж плохой человек, разглядел в нем легкоранимую натуру*.

Показательными в этом отношении являются следующие немецкие пословицы и поговорки:

(29) *Erst sehen, dann verstehen* досл. ‘Вначале – увидеть, затем - понять’;

(30) *Besser gut gesehen, als schlecht* gehört досл. ‘Лучше хорошо увидеть, чем плохо услышать’ (т.е. увиденному можно доверять).

3.4. **Понимание – это обоняние** (англ. – 4 ед., нем. – 3 ед., рус. – 3 ед.). Процесс понимания может также ассоциироваться с обонянием человека. Характерной особенностью метафор данного типа является желание субъекта понять (узнать) что-л. тайно, незаметно от окружающих, что находит свое отражение в языке, ср:

(31) англ. *Journalists are trained to sniff out sensation or scandal* ‘Журналисты натасканы на вынюхивание сенсации или скандала’;

(32) нем. *Ich muss die neue Umgebung erst einmal beschnuppern* ‘Я должен сначала понять новую среду (досл. обнюхать)';

(33) рус. *Он разнюхал всю эту историю, хотя мы и просили его этого не делать – это могло бы ранить ребенка.*

3.5. **Понимание – это слух** (англ. – 5 ед., нем. – 3 ед., рус. – 3 ед). Ментальные процессы могут также ассоциироваться с глаголами слухового восприятия, хотя слух в некоторых языках воспринимается как недостаточно точный источник информации, что подтверждается пословицами: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» и др (см. также (30)). Рассмотрим некоторые примеры данного типа метафор:

(34) англ. *I hear you* ‘Я слышу тебя (=понимаю)’;

(35) нем. *Am Schritt hörte er, dass sein Freund kam* ‘По шагам он понял (досл. услышал), что его друг пришел’;

(36) рус. *Ты что, не слышишь, что я тебе говорю?*

При понимании на слух могут возникать сложности в процессе восприятия информации, которые также вербально закрепляются в сопоставляемых языках и ведут к неправильному восприятию информации или недопониманию, ср.:

(37) англ. *You misheard me, Frank* ‘Ты меня неправильно понял (досл. неправильно услышал), Фрэнк’;

(38) нем. *Du musst dich verhört haben, sie hat „Juni“, nicht „Juli“ gesagt* ‘Ты, должно быть, ослышался: она сказала «июнь», а не «июль»’;

(39) рус. *Я ослышался или ты сказал, что она сегодня не придет?*

Подобно метафоре «Понимание – это обоняние» субъект также может намереваться услышать что-л. тайно, чтобы никто об этом не узнал, ср.:

(40) англ. *She glanced nervously in the direction of the door, as if she feared that her mother might overhear* ‘Она нервно поглядывала в сторону двери, так как опасалась, что ее мать могла подслушивать’;

(41) нем. *Er wird horchen, was es Neues gibt* ‘Он подслушает (т.е. попытается тайком узнать и понять), что нового’;

(42) рус. *Тебя в детстве не учили, что подслушивать нехорошо?*

3.6. **Понимание – это пищеварение** (англ. – 2 ед., нем. – 3 ед., рус. – 2 ед.). Процесс понимания ассоциируется с процессом переваривания пищи. Данный тип метафоры характеризуется медленным осознанием субъектом (см. (43)) информации либо требует каузатора (см. (45)), ср:

(43) англ. *They learn well but seem to need time to digest information* ‘Они учатся хорошо, но, кажется, им нужно время переварить информацию’;

(44) нем. *Er löffelte nicht, was der Lehrer gesagt hat* ‘Он не понял, что сказал преподаватель’;

(45) рус. *Преподаватель постарался разжевать всю информацию своим студентам, чтобы у них не осталось никаких вопросов*.

3.7. **Понимание – это управление приборами, инструментами и т. д.** (нем. – 2 ед., рус. – 3 ед.). Для данного типа метафоры, отмеченного в немецком и русском языках, характерно сравнение процесса понимания с управлением какими-л. приборами, ср.:

(46) нем. *Bis er geschaltet hatte, war es zu spät* ‘Когда он врубился, было уже слишком поздно’;

(47) рус. *Ты врубился, наконец?*

3.8. **Понимание – это обучение** (англ. – 3 ед.). Понимание в данном случае ассоциируется с процессом обучения, в течение которого субъект получает новые знания и осознает их. Этот метафорический перенос отмечен лишь в английском языке, например:

(48) англ. *She'll have to learn that she can't have everything she wants* ‘Она должна будет понять (досл. выучить), что у нее не может быть всего, что она пожелает’.

4. **Выводы**

4.1. Среди глаголов понимания в английском, немецком и русском языках выделяются первичные, узуальные и контекстуальные метафоры.

4.2. К основным типам метафор в сфере интеллектуальной деятельности человека в английском, немецком и русском языках относятся 8 типов метафор: движение, свет, зрение, слух, обоняние, управление инструментами, пищеварение и обучение.

4.3. Метафора движения – наиболее распространенный тип переноса во всех исследуемых языках, так как понимание связано с движением мысли человека от незнания к знанию (см. (9), (10), (11), (15), (16), (17)).

4.4. Метафора обучения представлена только в английском языке (см. (48)), а метафора управления приборами – только в немецком и русском языках (см. (46), (47)).

4.5. Между типами метафор могут появляться антонимические отношения: «Движение информации к человеку» – «Движение человека к информации» или быстрое – медленное понимание (см. (9), (10), (11), (15), (16), (17)).

4.6. Метафоры движения и слуха могут сопровождаться препятствиями, которые осложняют процесс понимания (см. (12), (13), (14), (37), (38), (39)).

4.7. Метафорические модели «Понимание – это слух» и «Понимание – это обоняние» характеризуются желанием субъекта овладеть информацией тайно, незаметно от окружающих (см. (40), (41), (42)).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. George Lakoff, Mark Johnson. Metaphors We Live By. – Chicago, 1980. – 212 p.
2. Падучева, Е. В. Динамические модели в семантике лексики [Текст] / Е. В. Падучева. – М., 2004. – С. 172 – 231.
3. Monika Strietz, Ljubov Kopchuk. Metaphern in Deutsch als Fremdsprache, 2009. – 21 S.
4. Cambridge Online Dictionary. – URL: https://dictionary.cambridge.org/ru/
5. Басыров Ш. Р. Метафоры и метонимии в разноструктурных языках: Сб. научных статей. – Донецк: ДонНУ, 2019. – 287 с.

METAPHORIC MODELS WITH RESPECT TO VERBS OF UNDERSTANDING IN ENGLISH, GERMAN AND RUSSIAN

Annotation. This paper deals with metaphoric models with respect to verbs of understanding in English, German and Russian. The main types of metaphors and their distinctive features are determined in this article.

Keywords: verbs of understanding, metaphor, type of metaphor.

Alekseeva E. P.
Scientific adviser: Basyrow Sh. R., professor
Donetsk National University
E-mail: e.alekseeva@donnu.ru

УДК: 81’373.7:159.94 [811.111+811.133.1]

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, НОМИНИРУЮЩИХ ЧЕРТЫ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Бандылюк В. А.
Научный руководитель: Трофимова Е.В., к. филол. наук, доцент
ГОУ ВПО Донецкий национальный университет

Аннотация. В статье представлены результаты сопоставительного анализа структурных особенностей фразеологических единиц, вербализующих черты характера человека в английском и французском языках. Выделены и охарактеризованы основные структурные типы фразеологизмов, описывающих человека по чертам характера в английском и французском языках: глагольные, субстантивные, адъективные и фразеологические единицы со структурой предложения. Определены и описаны их основные структурные модели.

Ключевые слова: фразеологическая единица, характер человека, структура, структурная модель

1. Введение. Данная статья посвящена исследованию особенностей структуры фразеологических единиц, вербализирующих черты характера человека в английском и французском языках. На сегодняшний день взаимосвязь языка и культуры является самым существенным фактором развития человеческого общества. В языке

любого народа в различных формах находят отражение специфические и самобытные черты, особенности культуры.

Ввиду растущего интереса ученых к исследованию языковых явлений, неразрывно связанных с человеком, важным объектом исследования становится характер человека, так как именно он является отражением обыденных представлений носителей языка о психологии личности. Яркое отражение в изучении характера человека находит картина мира, так как она формирует тип отношения человека к миру, природе и вещам. Из этого следует, что именно во фразеологии отражается национальная картина мира, реалии из жизни и истории народа.

Такие ученые как: И.В. Арнольд [2], Р. Х. Хайруллина [8], Н. Н. Кириллова [5], Ю. П. Солодуб [7], Н. В. Богдановской [3] и др. предпринимали попытку представить достаточно полный перечень фразеосемантических групп тематического поля «Человек»: внешние (физиологические) характеристики человека (возраст, пол, внешность, физическое состояние, ощущения и способы восприятия действительности), личностные качества и черты характера человека, духовный мир человека (эмоции, ум, способности, воля, память), деятельность человека (физическая, интеллектуально-речевая), социальное происхождение, семейное положение, социальное положение, отношения людей в обществе и поведенческая деятельность.

Актуальность работы определяет то, что в ней рассматриваются английские и французские ФЕ, номинирующие черты характера человека, которые являются хранителями концептуально и культурно значимой информации. Черты характера представляют собой глубокие и активные побуждения, определяющие действия и поступки человека, и таким образом они оказали значительное влияние на менталитет носителей английского и французского языков в процессе их духовного развития.

В качестве **объекта** данного исследования выбраны английские и французские фразеологические единицы, репрезентирующие «характер человека». Анализируемый материал сосредоточен вокруг характеристик человека, его физических действий, психических и эмоциональных состояний, взаимоотношений с другими людьми.

Предметом исследования служат структурные свойства и национально-культурная специфика фразеологических единиц, номинирующих черты характера человека в английском и французском языках.

Цель настоящей работы – выявить сходства и различия особенностей структуры фразеологических средств выражения со значением характер в английском и французском языках.

Материалом исследования являются 800 ФЕ (400 ФЕ английского языка и 400 ФЕ французского языка), номинирующих черты характера человека, отобранных из английских и французских фразеологических и толковых словарей.

2. Теоретические основы исследования. Согласно исследованиям психологов, характер человека – это система устойчивых мотивов и способов поведения, образующих поведенческий тип личности, также, это мера уравновешенности внутреннего и внешнего миров, особенности адаптации индивида к окружающей его действительности.

Несмотря на актуальность исследования фразеологических единиц, в западной лингвистике, в отличие от отечественной, до сих пор нет единого термина, обозначающего ФЕ. Так, по словам Г. Б. Антрушиной, наравне с терминами «phraseological unit» и «idiom» в работах западных исследователей встречаются и некоторые другие термины, обозначающие белее или менее одно и то же лингвистическое явление**[1].**

Более того, согласно И.В. Арнольд, слово «idiom» используется в английском языке для обозначения выражений, при этом не разграничивая грамматический и

лексический уровни. Также, У. Графф определяет данный термин как «стилистическая или структурная форма, характерная для данного языка» **[2].**

Дж. Сейдл и У. Макморди определяют идиому как «группу слов, которые, взятые вместе, означают нечто отличное от значений данных слов, взятых по отдельности» **[9].**

Фразеологизмы соотносятся с разными частями речи. Подавляющее большинство фразеологизмов являются либо глагольными, субстантивными или адъективными. При соотнесении фразеологизма с той или иной частью речи учитываются в первую очередь такие грамматические и семантические свойства фразеологического оборота, как: способ выражения грамматически главного компонента; синтаксическая функция фразеологизма в предложении; семантические особенности фразеологизма; сочетательные способности фразеологизма и др.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что основной особенностью фразеологизмов является то, как они воспроизводятся.

3. Результаты исследования

В данной работе, структурный принцип классификации фразеологических единиц основан на их способности выполнять те же самые синтаксические функции, что и слова. В основе структуры фразеологических единиц, номинирующих характер человека в английском и французском языках, лежит структурный принцип, предложенный В. В. Виноградовым, который выделяет 4 класса ФЕ, а именно:

Группа А: вербальные (глагольные, т.е., выполняющие роль глагола);

Группа Б: субстантивные (выполняющие роль существительного);

Группа В: адъективные (выполняющие роль прилагательного);

Группа Г: адвербиальные (выполняющие роль наречия) **[4].**

Примечательно, что В. В. Виноградов не включает в разряд фразеологизмов пословицы, поговорки и крылатые слова, считая, что они по своей семантике и синтаксической структуре отличаются от ФЕ, в отличие от А. В. Кунина, который в свою очередь также выделяет 4 группы ФЕ, такие как:

Группа А: номинативные ФЕ (субстантивные, адъективные, адвербиальные и предложные);

Группа Б: номинативные и номинативно-коммуникативные (глагольные);

Группа В: междометные и модальные ФЕ немеждометного характера;

Группа Г: коммуникативные ФЕ (пословицы и поговорки) **[6].**

Принимая во внимание вышесказанное, в ходе структурного анализа было выяснено, что подавляющее большинство ФЕ английского языка (386 ФЕ, или 96 %) имеют структуру словосочетания и лишь 14 ФЕ (4%) имеют структуру предложения, в то время как во французском языке структуру словосочетания имеют 350 ФЕ, что составляет 87% и 50 ФЕ являются предложениями (13%). Структурная характеристика ФЕ приведена в таблице 1.1.

Таблица 1.1

Структура фразеологических единиц, номинирующих черты характера человека в английском и французском языках

Структура	**Англ.**		**Фр.**		**Примеры**
	Кол-во ФЕ, ед.	**Кол-во ФЕ, %**	**Кол-во ФЕ, ед.**	**Кол-во ФЕ, %**	
ФЕ со структурой словосочетания	386	96	350	87	англ. *(as) open as the day* ‘искренний, открытый человек’; фр. *avaler de l'eau* ‘молчаливый человек’
ФЕ со структурой предложения	14	4	50	13	англ. *one`s hands are clean* ‘честный человек’; фр. *vache de Barbarie qui ne reconnaît que ses propres veaux* ‘простодушный, недалекий человек’
Всего	*400*	*100*	*400*	*100*	

Следуя классификации А. В. Кунина, анализ ФЕ, номинирующих характер человека в обоих языках, позволяет нам выделить следующие структурные классы:

Класс А: Номинативные ФЕ (субстантивные и адъективные);

Класс Б: Номинативно-коммуникативные ФЕ (глагольные) (см. табл.1.2).

Таблица 1.2

Структурная характеристика ФЕ, номинирующих черты характера человека

п/п	**Класс**	**Структурный тип**	**Кол-во ФЕ, ед. англ.яз**	**Кол-во ФЕ, %**	**Кол-во ФЕ, ед. фр. яз.**	**Кол-во ФЕ, %**	**Примеры**
1.	Номинативные ФЕ	субстантивные	156	39	120	34	англ. *couch potato* ‘ленивый человек’; фр. *canard boiteux* ‘никчемный человек’;
		адъективные	112	30	130	37	англ. *as safe as a church* ‘надежный человек’; фр. *têtu comme un âne* ‘упрямый как осел’
2.	Номинативно-коммуникативные ФЕ	глагольные	118	31	100	29	англ. *be shield and buckler* ‘надежный человек’; фр. *avoir des yeux d’aigle* ‘быть проницательным’
Всего:			386	100	350	100	

Анализ языкового материала с точки зрения структуры ФЕ показывает, что в английском языке преобладают субстантивные ФЕ (150 ФЕ, 39%), например: *a heart of oak* ‘отважный, храбрый человек’, *a square shooter* ‘честный, порядочный человек’, в то время как во французском языке субстантивные ФЕ насчитывают 120 единиц (34%), например: *petit babouin* ‘негодник’, *mauvais chien* ‘злюка, ехидный человек’. Тем временем, во французском языке преобладает группа адъективных ФЕ, которые составляют 130 единиц (37%), например: *amoureux comme un moineau* ‘непостоянный, ветреный, как воробей’, *amoureux comme un coq* ‘любвеобильный, как петух’, и 112 ФЕ (30%) являются адъективными в английском языке, например: (*as) good as pie* ‘любезный, хороший человек’, *as cool as a cucumber* ‘спокойный как удав’. Глагольный тип ФЕ в английском языке составляет 118 единиц или 31%, например: *have a smooth tongue* ‘красноречивый, льстивый человек’, и 100 ФЕ во французском языке (29%), например: *être chien* ‘очень злой человек’.

В исследуемом материале в класс номинативных ФЕ входят субстантивные и адъективные единицы, номинирующие черты характера человека как в английском, так и во французском языках.

Стержневым компонентом субстантивных ФЕ являются существительные, основная функция которых – обозначение предметов, явлений, действий и т.д., а в адъективных – прилагательные, с помощью которых можно описать и охарактеризовать разнообразные предметы, явления, действия или поступки.

ФЕ со структурой словосочетания подразделяются на 2 типа:

1. Субстантивные ФЕ с подчинительной структурой.
2. Субстантивные ФЕ с сочинительной структурой.

Количественное соотношение субстантивных ФЕ в английском языке составляет 39%, а во французском 34%. В числе субстантивных ФЕ с подчинительной структурой в английском языке можно выделить две наиболее продуктивные модели:

1) Субстантивные ФЕ с моделью **Adj + N,** количественное соотношение которых составляет 22 %. Такие единицы как, например, *a hot shot* – ‘самоуверенный человек’, *a clever dog* ‘умный малый /ловкий человек’.

2) Субстантивные ФЕ с моделью **N + prep + N,** количественное соотношение которых составляет 17 %. В данной модели использованы такие предлоги: of, in, with. Наиболее распространенный предлог в субстантивных ФЕ – это *of*, например, *a man of men* ‘хороший, добрый человек’, *a heart of oak* 'отважный/храбрый человек’.

Во французском языке также можно выделить две наиболее продуктивные модели:

1) Субстантивные ФЕ с моделью **N + prep + N,** количественное соотношение которых составляет 20 %. В данной модели использованы такие предлоги: un, de. Наиболее распространенный предлог в субстантивных ФЕ – это *de*, например, *cheval de bât* ‘грубый, неотесанный человек, грубая скотина’, *cul de chien* ‘человек, который считает каждую копейку’.

2) Субстантивные ФЕ с моделью **Adj + N,** количественное соотношение которых составляет 14 %. Примерами служат такие единицы как: *petit babouin* ‘плохой человек, негодник’, *mauvais chien* ‘злюка, ехидна’.

В группе субстантивных ФЕ английского языка имеется также незначительное количество единиц с сочинительной структурой. Все ФЕ, номинирующие характер человека с сочинительной структурой содержат союз *and,* например, *every Tom, Dick and Harry* 'заурядный человек’. В своем структурном отношении они имеют модель **N+ and + N.**

Что касается адъективных ФЕ, они имеют значение качественной характеристики, и выступают в предложении в качестве прилагательного, описывая какой-либо предмет.

В исследуемом материале количественное соотношение адъективных ФЕ с компонентами, номинирующими черты характера человека в английском языке, составляет 30% и 37% во французском языке.

В обоих языках с точки зрения грамматической структуры ФЕ делятся на компаративные, то есть те единицы, которые имеют сравнивающий компонент *as* в английском языке и *comme* во французском языке, и некомпаративные.

Некомпаративные ФЕ английского языка составляют 11% от всего количества адъективных фразеологизмов. Наиболее продуктивной моделью в данном классе является **A+and+A**, например, *bitter and twisted* ‘злой человек’, **prep + N,** например, *with the bark on* 'неотесанный, грубый человек’.

Продуктивной моделью в группе компаративных ФЕ английского языка является **(as) + Adj + as + N**, например, *(as) bold as a lion* ‘храбрый как лев’, что составляет 17%.

Во французском же языке преобладают компаративные идиомы, которые составляют 25% от всего класса единиц. Наиболее продуктивными моделями в данном классе являются:

1) **N + comme + N**, например, *amoureux comme un moineau* ‘непостоянный, ветреный, как воробей’, *bête comme un âne* ‘набитый дурак; глуп как пробка’;

2) **Adj + comme + N**, например, *adroit comme un singe* ‘ловкий как обезьяна’, *malin comme un singe* ‘хитрый как лиса, хитрющий’.

Некомпаративные ФЕ французского языка составляют 12 % от всего количества адъективных фразеологизмов. Примерами таких единиц служат следующие идиомы: *chien de garde* ‘цепной как пёс’, *chien galeux* ‘злой как собака’.

К классу номинативно-коммуникативных ФЕ относятся глагольные ФЕ. Глагольные единицы английского языка в исследуемом материале составляют значительную часть – 31% от общего числа, в то время как во французском языке они составляют 29%. В английском языке среди глагольных ФЕ наиболее продуктивными является структурный тип **V + N + prep + N**. В данной модели существительные могут употребляться как с неопределенным артиклем, например, *have an eye in one`s head* ‘наблюдательный человек’, так и с определенным, например, *have sand in the craw* 'мужественный человек'. Другой продуктивный тип представлен структурным типом – **V + like + N**, например, w*ork like a horse* ‘трудолюбивый человек’.

Что касается французского языка, то наиболее продуктивной моделью является следующий структурный тип: **V + prep. + N,** например, *être d'un chien* ‘быть скупердяем’, *faire le chien enragé* ‘быть злым как бешеная собака, беситься как собака’.

В ходе данной работы также были выделены ФЕ со структурой предложения, которые составляют 4% единиц в английском языке, в то время как во французском языке данные единицы составляют 13%.

В процессе исследования было выяснено, что ФЕ номинирующие черты характера в обоих языках по коммуникативному типу – повествовательные (англ. *one`s hands are clean* ‘честный человек’; фр. *avoir des yeux d’aigle* ‘быть проницательным’). В ходе анализа было выяснено, что по количеству первичных предикаций ФЕ со структурой предложения являются простыми (англ. *he wouldn't hurt a fly* ‘добрый, искренний человек; мухи не обидит’; фр. *c'est un vrai cheval de labour* ‘это неутомимый работник, вечный труженик’).

4. Выводы. Грамматическая характеристика фразеологизмов определяется соотнесенностью фразеологизма со словами определенной части речи, в зависимости от этого в языке выделяются следующие виды фразеологизмов:

1) глагольные, или вербальные (лат. verb «глагол»): *to wag one's tongue* ‘точить лясы’, *to twiddle one's fingers* ‘бить баклуши’;

2) субстантивные (лат. substantiv «имя существительное»): *scaredy-cat* ‘заячья душа’ – «трус»;

3) адъективные (лат. adjectiv – «имя прилагательное»): *light-fingered* ‘нечист на руку’ – «нечестный».

С точки зрения структуры, ФЕ номинирующие человека по чертам характера относятся как к предложениям, так и к словосочетаниям. Среди исследуемых единиц фразеологизмы со структурой предложения являются простыми. ФЕ со структурой словосочетания могут относится к субстантивным, глагольным, адъективным словосочетаниям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка. Москва: Дрофа, 2001. 288 с.
2. Арнольд, И. В. Семантическая структура слова в современном английском языке и методика её исследования:на материале имени существительного: Москва: Просвещение, 1966. 306 с.
3. Богдановская, Н. В. Диалектные фразеологические единицы в контексте речи: Москва, 1988. 16 с.
4. Виноградов, В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке: Москва, 1977. С. 87-161
5. Кириллова И. Н. Фразеология романских языков: этнолингвистический аспект: Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 319 с.
6. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка: Москва: Высшая школа, 1986. С. 121
7. Солодуб, Ю. П. О семантико-грамматической классификации фразеологизмов: Москва, 1986. 115 с.

8. Хайруллина, Р. Х. Картина мира во фразеологии: от мировидения к миропониманию: Уфа, 2001. 285 с.
9. Seidl, J., McMordie, W. English Idioms and how to use them: Moscow, 1983. 268 p.

STRUCTURAL FEATURES OF THE PHRASEOLOGICAL UNITS THAT NOMINATE HUMAN CHARACTER TRAITS IN ENGLISH AND FRENCH LANGUAGES

Annotation. The article presents the comparative analysis results of the structural features of phraseological units that verbalize human character traits in English and French languages. The main structural types of phraseological units are identified. The main structural types of phraseological units and characterized: verbal, substantive, adjectival, and phraseological units with sentence structure. Their main structural models are defined and described.
Keywords: phraseological unit, human character, structure, structural model

Bandyliuk V.A.
Scientific adviser: Trofimova E.V. Ph.D. in Philology, associate professor
Donetsk National University
E-mail: vbandylyuk@mail.ru

УДК 81’255:61=030.111=161.1

АНАЛИЗ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ МЕДИЦИНСКОГО ТЕКСТА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Белопольский А. А.
Научный руководитель: Волкова Т. Я. к.ф.н, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В статье представлен анализ переводческих трансформаций, использованных в авторском переводе медицинского специализированного текста с английского языка на русский. Доминирующей группой переводческих трансформаций являются переводческие трансформации, основанные на замене единиц исходного языка окказиональным соответствием. Наиболее частотным типом этих соответствий являются грамматические трансформации.
Ключевые слова: перевод, переводческие трансформации, единица перевода, исходящий язык, переводящий язык.

1. Введение. Человечество устойчиво наращивает темпы своего интеллектуального развития в различных сферах своей деятельности; соответственно, быстрыми темпами происходит развитие окружающего мира. Вследствие технологического прогресса в современном мире развивается медицина, совершенствуются способы лечения болезней, появляется новое медицинское оборудование. Пласт медицинской терминологической лексики, обозначающей медицинские понятия, развивается и пополняется новыми терминами во всех областях медицины. Поэтому в наше время перевод специальных текстов, в частности медицинских терминологических, приобретает особое значение в профессиональной медицинской среде, что обусловливает **актуальность** данного исследования.

Объектом данной работы послужил фрагмент аутентичного текста Л. Дэвис «Черепно-мозговая травма и субдуральная гематома» (Larry E. Davis «Traumatic brain injury and subdural hematoma») и авторский перевод этого фрагмента на русский язык.

Предметом исследования являются особенности переводческих трансформаций (ПТ), используемых при передаче содержания указанного текста с английского языка на русский.

Преобразование языковых единиц оригинального текста в единицы перевода подразумевает владение высоким уровнем переводческой компетенции. Для правильной передачи лексико-грамматических, семантических и стилистических языковых единиц с английского языка на русский язык необходимо обладать знанием соответствующих правил и принципов перевода, характерных для специальной медицинской терминологии.

2. Понятие переводческой трансформации. В процессе перевода специальных текстов, как правило, возникают проблемы, связанные с несоответствием и неполным соответствием грамматической, лексической, морфологической структур исходящего языка (ИЯ) и переводящего языка (ПЯ). Для преодоления этих трудностей, достижения адекватной передачи языковых единиц ИЯ единицами ПЯ переводчик нередко вынужден прибегать к ПТ.

Интерпретация значения термина, "переводческая трансформация", была изложена в работах таких отечественных учёных, как Л. К. Латышева, Я. И. Рецкера, Л. С. Бархударова и других, а также зарубежных учёных Ж.-П. Вине и Ж. Дарбельне.

Так, Л. К. Латышев в работе «Технология перевода» приводит свою классификацию переводческих трансформаций, которая делится на системно-уровневые трансформации: глубинные, категориально-морфологические, комбинированные или смешанные, лексические, синтаксические и «специфические» трансформации: антонимический перевод, деметафоризация, импликация, конверсная трансформация, метафоризация и экспликация [1, с. 282–291].

Л. С. Бархударов описывает и сводит трансформации к четырем типам согласно формальным признакам, а именно: перестановки, замены, добавления и опущения. В своей работе ученый подчеркивает, что данные типы по большей степени являются приблизительными и носят условный характер [2, с. 190].

В отличие от классификации Л. С. Бархударова, Я. И. Рецкер выделяет только два типа переводческих трансформаций: 1) грамматические – с полным и\или частичным изменением структуры предложения; 2) лексико-фразеологические с изменением стилистически нейтральных единиц на экспрессивно-эмоциональные и наоборот [3, с. 41]. Он считает, что трансформационный способ перевода характеризуется использованием логических приёмов изменения внутренней формы слова, которые помогают подбирать корректный эквивалент иноязычного слова в контексте и находить ему соответствие, несовпадающее со словарём [3, с. 38].

Исходя из вышесказанного, очевидно, что результатом переводческих трансформаций являются межъязыковые преобразования, претерпевшие изменение исходного текста. Замена всех или некоторых элементов текста происходит с целью достижения равноценной эквивалентности и адекватности переводимого текста.

3. Анализ переводческих трансформаций, использованных при переводе медицинского текста с английского языка на русский. Анализ перевода фрагмента специального текста объемом в 10000 тыс. знаков позволил выявить 198 ПТ.

Контекстуальный анализ показал, что наиболее частотными в использовании ПТ являются грамматические ПТ, обусловленные нарушением формального сходства между текстами ИЯ и ПЯ, а второй по объёму и значимости группой являются трансформации, в основе которых лежит замена единиц ИЯ окказиональным соответствием. Далее рассмотрим особенности каждого вида ПТ.

3.1. Группа трансформаций, в основе которых лежит нарушение формального сходства между текстами. К этой группе относятся перестановки (на уровне предложения и/или словосочетания), опущения и добавления.

а) **Перестановка или транспозиция** подразумевает изменение порядка следования единиц в ПЯ по сравнению с языковыми элементами в тексте оригинала. Например:

(1) *Young adult males are at highest risk for TBI, but the syndrome occurs at all ages, including babies (shaken baby syndrome).* – ‘Наибольшему риску ЧМТ подвергаются молодые парни, но данный синдром встречается в любом возрасте, включая младенческий (синдром встряхнутого ребенка)’.

Здесь использована перестановка на уровне словосочетания, где перевод следует начинать с ядерного слова, а далее уже зависимых от него, так как словосочетания с существительным в препозиции к ядерному компоненту не отвечают нормам русского языка.

б) **Добавление** заключается в «восстановлении» дополнительных слов и комплексов, опущенных в ИЯ, в тексте перевода с целью раскрытия в нём имплицитного значения лексических единиц, а **опущение** представляет собой противоположную добавлению трансформацию. Приведем пример, где в одном предложении одновременно использованы эти две трансформации:

(2) *The GCS is easily administered and helps in acute management and prognosis of the patient.* – ‘ШКГ удобно использовать при оказании неотложной медицинской помощи, а также прогнозе дальнейшего развития болезни пациента’.

Контекст и знания о практическом применении ШКГ (Шкалы комы Глазго) позволяют понять, какой именно ‘прогноз’ имел в виду автор, а при помощи опущения глагола *to help* в русском переводе мы избавились от чрезмерной эксплицитности, которая свойственна английскому языку.

3.2. Группа трансформаций, в основе которых лежит замена единиц ИЯ окказиональным соответствием. К данной группе относятся лексико-семантические, грамматические и лексико-грамматические трансформации.

3.2.1. Лексико-семантические трансформации:

а) **Конкретизация** – это трансформация, при которой происходит замена слова или словосочетания ИЯ с более широким семантическим объемом на ту же пару идентичных переводящих единиц с более узким и предметным значением на ПЯ [2, с. 210]. Например:

(3) *The most common locations of ischemic damage were the hippocampus, basal ganglia, and cerebral hemispheres in the watershed territories.* – ‘Наиболее распространенными местами ишемического повреждения оказались гиппокамп, базальные ганглии и полушария головного мозга в зонах смежного кровоснабжения’.

В приведенном примере глагол *were,* являясь глаголом широкой семантики, был конкретизирован вариантом ‘оказались’. При переводе был выбран наиболее подходящий эквивалент данного глагола, который не нарушает стилистические и грамматические особенности текста.

б) **Генерализация** — это трансформация обратна конкретизации, при которой исходная единица перевода выражает видовое понятие, а эквивалент в ПЯ – входящее в нее родовое понятие [2, с. 214].

(4) *The scale is based on responses to eye opening, limb movements, and verbalization, with a score of 15 being normal.* – ‘Шкала состоит из трёх тестов, по которым оценивают признаки жизни пациента, при этом оценка в 15 баллов является нормальной’.

Из примера видно, что в ИЯ более детально описано, какие именно физиологические реакции организма оцениваются при проведении медицинского обследования пациента. В ПЯ данные реакции были генерализированы, при этом лексическое значение данного эквивалента и его контекстуально-стилистическое применение не нарушились.

в) **Модуляция или прием смыслового развития** –представляет собой логическое развитие переводимого понятия и замену слова или словосочетания ИЯ единицами ПЯ, отходя от прямого словарного соответствия [3, с. 44].

(5) *At >320 mmol/L, mannitol loses its effect and serum electrolytes become deranged.* – ‘При показателях более 320 ммоль/л маннитол теряет своё действие, и электролиты плазмы перестают работать’.

В данном предложении происходит замена причины *become deranged* на ее следствие ‘перестаёт работать’. Дословный перевод словосочетания невозможен, так как он представлялся бы некорректно. Однако, с помощью модуляции стало возможным подобрать контекстуально верный перевод исходя из логической причинно-следственной связи описываемого явления в ИЯ и ПЯ.

г) **Приём целостного преобразования** заключается в «перевыражении» не конкретно взятого слова, а целого смыслового комплекса. В результате чего, отдельно взятые трансформируемые элементы не имеют семантических связей с новой формой выражения [3, с. 48].

(6) *Brain damage from TBI in non-missile head injury is divided into 2 mechanisms: primary and secondary brain injury*. – ‘При закрытой черепно-мозговой травме повреждение головного мозга делится на 2 механизма: первичную и вторичную черепно-мозговые травмы’.

Из примера видно, что переводимый элемент и его эквивалент в ПЯ не имеет ни общей внутренней формы, ни схожих семантических компонентов. При этом в полном объёме было передано смысловое содержание, хоть и по-разному выраженное.

д) **Подбор контекстуального значения** заключается в том, что переводчик подбирает вариант перевода лексической единицы, которая подходит только для конкретного контекста, и данный перевод не является вариантным словарным соответствием переводимой единицы в ПЯ, т.е. имеет другое лексическое значение. Приведем пример:

(7) *One study found ischemic brain damage present in 90% of TBI patients (severe in 27%, moderate in 43%, and mild in 30%).* – ‘В одном исследовании показано, что ишемическое поражение головного мозга наблюдается у 90% пациентов с ЧМТ (тяжелые у 27%, средней тяжести у 43%, лёгкие травмы у 30%)’.

Oxford English Dictionary даёт множество определений имени прилагательному *present*: ‘1. *in a particular place; 2. existing or occurring in a place or thing; 3. existing or occurring now; 4. now being considered or discussed*’. [7] Русские эквиваленты ‘присутствующий, имеющийся налицо, данный, наличествующий, настоящий, теперешний и др.’ не являются подходящими для передачи английского элемента на ПЯ, так как использования словарного эквивалента не соответствует контексту переводимого текста. Поэтому в данном случае используется данный вид переводческой трансформации.

3.2.2. Грамматические трансформации:

а) **Замены** – это самый распространенный и многообразный вид ПТ. Замене могут подвергаться такие грамматические единицы ИЯ как словоформа, часть речи, залог, член и тип предложения. Приведем пример замены формы слова, который заключается в замене числа у имён существительных, времени глаголов и др:

(8) *The majority of axonal injury occurs from tearing the axon in the white matter at the moment of impact, but some axonal destruction develops later when excess calcium entry and swelling further damage axon segments.* – ‘Большинство аксональных повреждений возникают из-за разрыва аксона в белом веществе в момент инерционной черепно-мозговой травмы, но некоторые аксональные разрушения развиваются позже, когда отёк и избыточное поступление кальция дополнительно повреждают сегменты аксона’.

Произведенная замена ед.ч. в оригинале в словах *axonal injury* и *axonal destruction* на мн.ч. в переводе этих словосочетаний: ‘аксональных повреждений’ и ‘аксональные разрушения’ отражается спряжением глагола *to develop*. Правомерность такой замены обусловлена тем, что в ИЯ перед данными словосочетаниями стоят количественные

определители *The majority* со значением *the greater number* ‘большинство’ и *some* ‘некоторое количество или число чего-либо’. В контексте мы видим, что словосочетания *axonal injury* и *axonal destruction* имеют количественные определения перед собой, поэтому в ПЯ они переводятся во множественном числе.

(б) **Дословный перевод или приём синтаксического уподобления**. Этот способ перевода не изменяет синтаксическую структуру в ИЯ и без изменений передаёт ее на язык перевода. Приведем пример, где структура предложений оригинала и перевода аналогична:

(9) *Traumatic brain injury (TBI) is the most common cause of death and disability in young adults.* – ‘Черепно-мозговая травма (ЧМТ) является самой распространенной причиной смерти и инвалидности среди молодежи’.

(в) **Членение предложений** заключается в трансформации одной синтаксически сложной структуры ИЯ в несколько предикативных структур ПЯ. Например:

(10) *Skull fractures portend considerable brain injury and are found in 3% of head trauma patients seen in emergency rooms but are present in over 50% of patients hospitalized and 80% of those who die.* – ‘Переломы черепа указывают на существенную черепно-мозговую травму. Их обнаруживают у 3% пациентов с травмой головы, находящихся в отделениях реанимации, также они присутствуют у более чем 50% госпитализированных пациентов и 80% пациентов, которые погибают’.

В данном предложении одно сложносочиненное английское предложение с противительным союзом *but*, разделяется на два русских, причём первое является простым, а второе сложноподчиненным с причастным оборотом. Смысловой центр английского сложного предложения передан в виде простого предложения в русском, где подчёркнута рема переводимого предложения, при этом явное противопоставление в предложении ИЯ при переводе было опущено.

(г) **Объединение предложений**. Данная трансформация является противоположной той, что была описана ранее. Это способ перевода, при котором происходит преобразование синтаксических структур, путем соединения двух и более простых предложений ИЯ в одно сложное в ПЯ.

(11) *These patients often do not lose consciousness but are stunned (“see stars”) or experience a simple concussion (brief loss of consciousness without permanent brain damage). They may not recall the event.* – ‘Часто пациенты с легкой ЧМТ в основном не теряют сознания, но находятся в оглушенном состоянии (словно «искры из глаз сыплются»), или испытывают простое сотрясение мозга (кратковременную потерю сознания без необратимого повреждения мозга), или не помнят, что с ними произошло’.

В данном примере представлены разные по синтаксису предложения в ИЯ, для адекватной передачи которых было принято решение об их объединении, так как между ними есть тесная смысловая связь и их объединение не нарушает стилистику текста ПЯ.:

3.2.3. **Лексико-грамматические трансформации.**

а) **Антонимический перевод** – это приём перевода, при котором происходит замена грамматической конструкции ИЯ с утвердительным или отрицательным характером на противоположную оригиналу конструкцию в ПЯ. Например:

(12) *Secondary injury is a multifactorial process that initiates at the moment of injury but does not present clinically until later* – ‘Вторичная травма – многофакторный процесс, который начинается в момент травмы, но клинически проявляется лишь позднее’.

В английском варианте предложения мы видим наличие эмфатического сочетания *«not…until»* где сочетание *not*, которое входит в состав сказуемого, и предлог *until*, стоящий перед нераспространённым обстоятельством времени, в ПЯ перед обстоятельством времени переводится сказуемым в утвердительной форме с помощью слова ‘лишь’, тем самым сохраняя неизменность плана содержания в ПЯ.

б) При **описательном переводе или экспликации** происходит замена одной лексической единицы ИЯ словосочетанием ПЯ, которое эксплицирует значение данной единицы, т.е. раскрывает более полное объяснение или определение переводимого элемента на русский язык. Приведем пример использования экспликации в переводе:

(13) *The piarachnoid membrane remains intact over a contusion, but in a brain laceration, it tears, producing bleeding.* – 'Над местом ушиба мембрана мягкой и паутинной оболочек мозга остаётся неповрежденной, но при рваных ранах тканей мозга она рвётся, вызывая кровотечение'.

Oxford English Dictionary определяет слово *piarachnoid* как *«pia mater and the arachnoid (considered as a structural or functional unit with two layers»* и его русский эквивалент 'мягкая и паутинная мозговые оболочки (рассматривается как структурная или функциональная единица с двумя слоями)' [7]. Исходя из этого, видно, что английский вариант лексической единицы носит более генерализированный характер, тем самым требуя экспликации с целью передачи большей ясности информации, заложенной в английский вариант слова на ПЯ.

Таким образом, в ходе данной работы был представлен анализ переводческих решений при использовании ПТ в авторском переводе аутентичного медицинского текста с английского языка на русский.

4. Выводы. В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы:

1) Анализ авторского перевода аутентичного медицинского текста позволил установить, что доминирующей группой являются ПТ, основанные на замене единиц ИЯ окказиональным соответствием – 110 ПТ (55,6%), а наиболее частотным типом окказиональных соответствий оказались грамматические трансформации вследствие особенностей перевода синтаксических структур и словоформ английского языка – 58 ПТ (29,3%).

2) Анализ материала исследования показывает, что ПТ не используются в «чистом виде». В большинстве случаев используются комплексы из нескольких ПТ, что обеспечивает более точный и адекватный перевод.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Латышев, Л. К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв, вузов и фак. [Текст] / Л. К. Латышев. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.

2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод; Вопросы общей и частной теории перевода [Текст] / Л. С. Бархударов. – М.: Междунар. отношения, 1975. – 240 с.

3. Рецкер, Я. И. Пособие по переводу с английского языка на русский язык [Текст] / Я. И. Рецкер. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 159 с.

4. Слепович, В. С. Курс перевода (английский – русский язык) = Translation Course [Текст] / В. С. Слепович. – М.: «ТетраСистемс», 2002. – 272 с.

5. Davis . E. Fundamentals of neurologic disease: an introductory text [Text] / L. E. Davis. – Demos Medical Publishing, Inc. – 2005. – P. 185-190.

6. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение : Учеб. пособие [для филол. и лингвист. фак. вузов] [Текст] / И. С. Алексеева. – М.: Академия; СПб.: Фил. фак. СПбГУ, 2004. – 346 с.

7. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. – URL.: https://en.oxforddictionaries.com (дата обращения: 12.02.2020).

ANALYSIS OF TRANSLATION TRANSFORMATIONS IN RENDERING MEDICAL TEXT FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

Annotation. The article presents an analysis of translation transformations used in the author's translation of a medical specialized text from English into Russian. The dominant group of translation transformations is based on replacing units of the source language with an occasional conformity. The most frequent type of these conformities involves grammatical transformations.

Keywords: translation, translation transformations, unit of translation, source language, target language

Belopolsckiy A. A.
Scientific adviser: Volkova T. Ya. Cand. Sc., Associate Professor
Donetsk National University
E-mail: Alex.belopolsckiy@gmail.com

УДК 811.1/8

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ КАЛАМБУРОВ В ЗАГОЛОВКАХ ГАЗЕТНЫХ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Борюшова И. Ю.
Научный руководитель: Удинская А. Г. к.ф.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. Работа посвящена изучению механизма создания каламбуров в заголовках статей английской газеты *The Economist* и русской газеты «Аргументы и факты». В работе дается дефиниция игры слов, ее краткая классификация, перечислены ее стилистические функции, представлены некоторые проанализированные примеры каламбуров из заголовков статей. В результате исследования выявляются наиболее частотные способы создания каламбуров, а также сходства и различия в механизмах его создания в заголовках газет на английском и русском языках.
Ключевые слова: каламбур, игра слов, многозначность, омонимия, семантико-звуковое явление.

Вопросы стилистики постоянно апеллируют к вниманию лингвистов и неизменно остаются актуальными. Этот интерес понятен: стилистическая составляющая текстов играет значительную роль в создании прагматического эффекта, являющегося основной задачей коммуникативного взаимодействия путем употребления различных стилистических приемов. Одним из таких приемов является каламбур, который резко выделяется своей многогранностью и богатейшим потенциалом.

Феномену каламбура посвящено значительное количество работ таких известных отечественных и зарубежных лингвистов, как В. А. Кухаренко, И. Р. Гальперин, А. А. Щербина, Ю. О. Коновалова, С. Н. Флорин и С. К. Влахов, Т. А. Гридина, К. Фишер, А. Кестлер, Д. Кристал и других, однако отсутствие полной и всеобъемлющей научной классификации игры слов в английском и русском языках обусловило распространенное в лингвистической литературе толкование данного стилистического средства по большей части только в связи с лексической омонимией, что, несомненно, умаляет и ограничивает его потенциал. Кроме того, некоторые вопросы, связанные с особенностями функционирования в публицистике, системным описанием видов каламбура как в английском и русском языках отдельно, так и в сопоставительном аспекте все еще остаются открытыми, что наряду с несомненной значимостью данного стилистического приема в английской и русской публицистике определяют **актуальность** данного исследования.

Цель данной статьи состоит в определении общего и различного в лингвистической природе каламбура в заголовках газет на английском и русском языках.

В отечественной и зарубежной лингвистике до сих пор нет единого понимания сущности каламбура, который часто называют «игрой слов», «двойным смыслом», «словесной остротой», «парономазией» и т. д. Учитывая различные точки зрения [1, с. 244], [2, с. 183], в данной статье понятия «игра слов» и «каламбур» рассматриваются как синонимичные и взаимозаменяемые, но не тождественные такому явлению, как парономазия, которая заключается в сближении созвучных слов, часто использующихся в речи каламбурно, и является скорее одним из средств создания игры слов [3].

Явление каламбура заключается в столкновении или, напротив, в неожиданном объединении двух несовместимых значений в одной фонетической или графической форме.

Основными элементами каламбура являются, с одной стороны, одинаковое или близкое звучание или схожесть конструкции (в случае с разрушением фразеологии), а с другой – несоответствие между двумя значениями обыгрываемых единиц, что определяет семантико-звуковой принцип, положенный в основу каламбура.

Различными лингвистами было предпринято множество попыток классифицировать явление каламбура, принимая во внимание особенности механизма его создания. Так, А. А. Щербина предложил перечень семантико-звуковых основ игры слов, в который он включил многозначность слова, омонимию и смежные общеязыковые и контекстуальные явления (созвучие, контаминация, мнимая этимология, разрушение фразеологии) [4, с. 14].

Каламбур считается одним из наиболее распространенных приемов, используемых в заголовках публицистических текстов, так как «выгодной» стороной этого стилистического средства является способность отразить в краткой словесной форме целые пласты социокультурного опыта.

Интересно отметить, что функции заголовка во многом совпадают с функциями каламбура, среди которых Ю. О. Коновалова в своей монографии называет «игровую» и эмотивную (экспрессивную) функции, а также комизм и средство «смягчения» речи [5, с. 43]. Говоря о лингвокреативности каламбура, А. Кестлер отмечает, что если несколько значений при одновременной реализации сталкиваются, то это ведет к комическому эффекту, если объединяются – к интеллектуальному удовлетворению, а если сопоставляются – к эстетическому переживанию [6, с.28]. Таким образом, сходные функции игры слов и заголовков являются их общим знаменателем, поэтому, неудивительно, что авторы статей часто прибегают к их объединению, которое непременно окажется успешным вследствие функциональной общности этих явлений.

В ходе изучения механизма создания каламбура на материале 164 заголовков статей (81 в английском языке и 83 в русском) с использованием игры слов, было выявлено, что наиболее частотным способом образования каламбуров в заголовках в английском и русском языках является использование разнообразных семантико-звуковых явлений: в английской газете *The Economist* было выявлено 69 случаев употребления каламбуров этого вида, а в русской газете «Аргументы и Факты» – 75, что составляет 85,2 % и 90,4 % от общего количества выборки в двух языках соответственно. К указанному способу относятся игра созвучных слов, контаминация, мнимая этимологизация и разрушение фразеологии. Наибольшим количеством в двух исследуемых языках представлено обыгрывание созвучных слов, что составляет 31 (38,3%) случай в английской газете и 37 (44,6%) в заголовках российского издания. Вторым по частотности способом является каламбурное разрушение (30 (37%) случаев употребления в английской газете, а в русской – 27 случаев (32,5%)). Другие способы представлены в заголовках газет *The Economist* и «Аргументы и Факты» в гораздо меньшей степени. Приведем несколько примеров, иллюстрирующих наиболее частотные способы создания игры слов.

Так, в статье под заголовком *Alas, poor Warwick* [7, с. 31] ‘Увы, бедный Уорвик’[1] речь идет о событиях, происходящих в административном округе Соединенного Королевства Уорвик и Лемингтон. Очевидно, что заголовок является отсылкой к известной фразе из пьесы Уильяма Шекспира «Гамлет» *Alas, poor Yorick!* ‘Увы, бедный Йорик!’. В этом случае происходит замена слова в исходной фразе на слово, сходное с ним по звучанию: *Yorick* (/ˈjɒrɪk/) → *Warwick* (/ˈwɒrɪk/). Данный заголовок строится на основе трансформаций, заключающихся в разрушении формы и содержания исходного афоризма, при этом происходит одновременная актуализация двух значений.

В русском языке замена ожидаемого в контексте слова схожим с ним по звучанию реализуется в статье под заголовком *Еды не миновать* [8, с. 15], где рассказывается об эксперименте волгоградского блогера, который решил выяснить, можно ли прожить месяц,

[1] Здесь и далее перевод автора

потратив на еду тысячу рублей, что, в свою очередь, связано с вечным вопросом, «можно ли прожить на прожиточный минимум». В этом случае игра слов основана на обыгрывании идиоматического выражения *беды не миновать* путем замены слова *беда* на частично созвучное ему слово *еда*. Удачность данного каламбура связана также с тем, что обыгрываемое идиоматическое выражение имеет такой же пессимистичный оттенок, как и сама статья, в подведенных итогах которой выясняется, что питание на тысячу рублей сулит неизбежную потерю килограммов.

Еще одним наиболее частотным в заголовках статей способом является разрушение фразеологии. Приведем пример одного из ее видов, а именно – «буквализации», которая более широко представлена в английских заголовках (8 примеров (9,9%)), по сравнению с русскими (4 примера (4,8%)). Так, в статье под заголовком *Elephant in the room* [9, с. 12] речь идет об исчезновении некоторых видов животных, в частности африканского слона. В данном случае происходит разрушение идиоматического выражения *elephant in the room*, которое имеет значение ‘напряжённая обстановка’. Учитывая смысл статьи, слово *elephant* ‘слон’ одновременно воспринимается как часть устойчивого словосочетания и как самостоятельная лексическая единица.

В качестве примера из русскоязычной газеты можно привести статью с заголовком *Мокрое дело* [10, с. 10], которая сообщает о разрушительном наводнении в Иркутской области. В этом случае игра слов строится на двоякости восприятия заголовка, который может обозначать жаргонизм со значением «убийство», что сразу же намекает читателю о возможных жертвах наводнения, а может восприниматься и буквально, вследствие чего у читателя сразу возникает ассоциация, связанная с водой.

Игра омонимов является весьма редким способом создания языковой игры в связи с относительно небольшим количеством данных единиц в любом языке, что подтвердили количественные данные проведенного исследования (9 (11,1%) единиц в английском языке и 5 (6%) в русском). К игре омонимов относится обыгрывание полных и неполных омонимов (омоформ, омографов, омофонов и каламбурных рифм). Так, статья под названием *Matters of great gravity* [11, с. 60] ‘Очень серьезное дело’ рассказывает о наблюдениях ученых, занимающихся гравитационной астрономией, за поглощением черной дырой новой звезды. Здесь игра слов строится на омонимии слова *gravity,* которое имеет значения ‘серьезность’ и ‘гравитация’, которые перекликаются со смыслом описанной статьи.

В российской газете заголовком, созданном при помощи обыгрывания омонимов, является *Рак пятится назад* [12, с. 41]. В статье под указанным названием рассказывается о том, что при выявлении опухоли на ранних стадиях у 95% пациентов есть шанс на выздоровление. В данном случае обыгрываются полные омонимы: *рак* ‘скорлупчатое водяное насекомое’ и *рак* ‘болезнь’.

Несмотря на значительное количество примеров игры многозначных слов в текстах художественной литературы и в разговорной речи, в публицистике и, в частности, в заголовках газетных статей данный способ представлен единичными случаями (по 3 заголовка в английском и русском языках (3,7% и 3,6% соответственно). Так, в материале на английском языке интересным представляется заголовок *Going to pot* [13, с. 46]. В статье под указанным заголовком речь идет о легализации марихуаны во многих странах мира. В данном случае достигается параллельное восприятие как идиомы *go to pot*, имеющей значение ‘лететь ко всем чертям’ или ‘сыграть в ящик’, и отдельной ее единицы – *pot,* которая помимо прочего, так же имеет значение ‘марихуана’.

Иллюстрацией обыгрывания многозначных слов в русском языке может послужить заголовок «*Классное» новоселье* [14, с.12]. В статье под указанным названием сообщается о создании новых уникальных проектов московских школ. Здесь каламбур построен на игре прямого значения слова *классный*, которое соотносится по значению с существительным *класс*, и переносного, имеющего разговорную окраску и обозначающего ‘превосходный’.

На основе проведенного исследования представляется возможным сделать следующие выводы: 1.В английском и русском языках употребление каламбуров в заголовках газет является достаточно частотным явлением, причем сходства наблюдаются как в общих механизмах его создания и смысловых основах для обыгрывания, так и в количественном составе основных выделенных способов его реализации.

1. В двух языках игра слов в заголовках газет представлена тремя основными способами – семантико-звуковыми явлениями, омонимией и многозначностью, которые, в свою очередь, подразделяются на несколько подвидов. Наибольшим количеством в двух языках представлена игра слов, основанная на различных семантико-звуковых явлениях (85,2% в английском языке и 90,4% в русском), при этом сходства также наблюдаются в выборе авторами статей подтипов данного вида каламбура для заголовков, наиболее продуктивными из которых являются игра слов, основанная на созвучии, и разрушение устойчивого выражения.
2. Обыгрывание омонимов в заголовках газет не так часто встречается в заголовках и в целом несколько преобладает в английском языке по сравнению с русским, что отчасти объясняется бóльшим количеством омонимов в английском языке.
3. Многозначные слова, которые в целом составляют большой процент как в английском, так и в русском языках и довольно часто встречаются в текстах художественной литературы и публицистики, крайне редко становятся основой для создания каламбура в заголовках английских и российских газет, что отчасти объясняется сложностью реализации данного механизма в каждом конкретном случае.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1983. – 303 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1966. – 608 с.
3. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд., стер. – URL: http://bse.sci-lib.com/article087119.html (дата обращения: 18.01.2019).
4. Щербина А. А. Сущность и искусство словесной остроты (каламбура). – К.:Наука, 1958. – 68 с.
5. Коновалова Ю. О. Языковая игра в современной русской разговорной речи: монография. – Владивосток: ВГУЭС, 2008. – 196 с.
6. Koestler A. The Act of Creation. – L.: Hutchinson, 1964. – 751 p.
7. The Economist Continental Europe Edition – November 30, 2019. – URL: https://bit.ly/2SCew2g (дата обращения: 12.01.2020).
8. Аргументы и факты №39, 25 сентября – 1 октября 2019. – URL: https://pressa-vsem.su/gazetyi/19811-argumenty-i-fakty-39-sentyabr-oktyabr-2019.html (дата обращения: 05.01.2020).
9. The Economist UK Edition – August 10, 2019. – URL: https://bit.ly/39yKsvr (дата обращения: 10.01.2020).
10. Аргументы и факты №27, 3 – 9 июля 2019. – URL: https://pressa-vsem.su/gazetyi/18726-argumenty-i-fakty-27-iyul-2019.html (дата обращения: 28.12.2019).
11. The Economist Asia Edition – August 24, 2019. – URL: https://bit.ly/2OQ3wx9 (дата обращения: 10.01.2020).
12. Аргументы и факты №47, 20 — 26 ноября 2019. – URL: https://pressa-vsem.su/gazetyi/20461-argumenty-i-fakty-47-noyabr-2019.html (дата обращения: 06.01.2020).
13. The Economist USA – July 13, 2019. – URL: https://bit.ly/2SmQd9N (дата обращения: 11.01.2020).
14. Аргументы и факты №38, 18 - 24 сентября 2019. – URL: https://pressa-vsem.su/gazetyi/19723-argumenty-i-fakty-38-sentyabr-2019.html (дата обращения: 05.01.2020).

METHODS FOR CREATING PUNS IN THE HEADLINES OF NEWSPAPER ARTICLES IN ENGLISH AND RUSSIAN

Annotation. The paper is devoted to the study of the mechanism for creating puns in the headlines of the English newspaper *The Economist* and the Russian newspaper *Argumenty i Fakty*. The paper gives a definition of a play on words, its brief classification, lists stylistic functions, presents some analyzed examples of puns from article headings.

As a result of the study, the most frequent ways of creating puns are revealed, as well as the similarities and differences in the mechanisms of a pun creation in newspaper headlines in English and Russian.
Key words: pun, a play on words, polysemy, homonymy, semantic-sound phenomenon.

Boryushova I. Y.
Scientific adviser: Udinskaya A. G., Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: borira1999@gmail.com

УДК 331.5-053.6

НЕМЕЦКАЯ ЧАСТИЦА *JA*: СЕМАНТИКА, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ПЕРЕВОД

Донцова А. Д.
Научный руководитель: Басыров Шамиль Рафаилович
доктор филологических наук, профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В настоящей статье исследуется немецкая частица *ja*, выявляется набор ее значений в системе современного немецкого языка. Особое внимание уделяется вопросам, связанным с употреблением частицы *ja* и поиску ее соответствий в русском языке. Изучение контекстуального окружения частицы *ja* позволяет проследить функциональный аспект данной частицы. В работе выявляются типы предложений и позиции, в которых появляется частица *ja*, установить ее функции и определить ее русские соответствия.
Ключевые слова: модальная частица; семантика; значение; функция.

1. Введение

Немецкая частица *ja* выступает объектом исследований многих работ, так как она является важной составляющей немецкого языка, способствует корректной расстановке акцентов в высказывании, выделению определенных слов из общего контекста [1-10].

Цель данной работы – выявить набор значений и функций немецкой частицы *ja,* определить переводческие эквиваленты данной частицы в русском языке в разных типах предложения.

Эмпирический материал, представленный в данной статье, был получен из работ В.В. Авериной [8;9], а также из немецких художественных произведений Эриха Кестнера [17], Эриха Марии Ремарк [18;19], Франца Кафки [16], Фридриха Шиллера [20]. Общий объем немецких предложений с частицей *ja* и их переводов на русский язык составляет 100 единиц.

2. Семантика и функционирование немецкой частицы *ja*

В структуре высказывания немецкая частица ***ja*** может быть как модальной частицей (см. (1)), так и фокусной (см. (2)), т.е. она способна концентрировать (фокусировать) внимание слушателя или читателя на конкретные для определенного контекста элементы. Например:

(1) *Es ist **ja** nicht so, dass dies nur die Opposition behauptet* [8] **‘Ведь** это совсем не так, что данное утверждение делает только оппозиция’ (перевод В. В. Авериной);

(2) *Dabei unterhalten wir uns über Summen zwischen 200 DM und 800 DM, **ja** sogar 900 DM* [8] ‘При этом мы говорим о суммах между 200 и 800 немецких марок, даже о 900 немецких марок’ (перевод В. В. Авериной).

Пример (1) наглядно указывает на модальность частицы *ja,* которая расположена в середине предложения. В предложении (2) частица *ja* выступает в качестве фокусной частицы, т. е. первая часть высказывания уточняется при помощи второй [1].

Отмечены случаи употребления данной частицы в начале предложения для выражения удивления (см. (3)) и/или негодования говорящего (см. (4)). Например:

(3) ***Ja*** *glauben Sie denn wirklich, dass Sie mit solchen Veröffentlichungen zur allgemeinen Stabilität beitragen*? [8] 'Неужели Вы действительно думаете, что Вы этими публикациями можете способствовать всеобщей стабильности?' (перевод В. В. Авериной);

(4) *«Was soll das überhaupt sein, dieses Internet, davon hab ich* ***ja*** *noch nie gehört!» – «****Ja*** *lebst Du denn auf dem Mond?»* [8] «Что это вообще такое, этот Интернет, о нем я еще никогда не слышал!» – «Да ты что, на луне живешь, что ли?» (перевод В. В. Авериной);

Рассмотрим примеры использования данной частицы в предложениях, содержащих повелительное наклонение, например:

(5) ***Ja*** *sagen Sie mal, wie definieren Sie eigentlich Eigenständigkeit?* [8] 'Да скажите же все-таки, как Вы определяете независимость?' (перевод В. В. Авериной);

(6) ***Ja*** *machen Sie doch mal die Tür zu!* [8] 'Да закройте же дверь!' (перевод В. В. Авериной).

В примерах (5) и (6) употребление говорящим частицы *ja* свидетельствует о его повышенном эмоционально-психологическом состоянии, которое связано с ожиданием адекватного действия со стороны его собеседника [3].

Позиция частицы *ja* в предполье повествовательного предложения не является распространенной. Она отмечена часто в конструкциях с предикативом *recht haben* и сливается с утвердительным словом *Ja* . Например:

(7) *Das ist mir noch gar nicht... **Ja** hast recht. Das ist mir noch gar nicht aufgefallen* [9] 'Это мне еще ничего… Да ты прав. Я этого не заметил' (перевод В. В. Авериной);

Расположение частицы, предшествуя предполье, вполне широко используется в речи, где она также выражает утверждение говорящего. Например:

(8) *Sollen wir hier mal mit Sternen anfangen? **Ja** das wäre doch mal was* [9] — 'Мы должны здесь начать со звезд? Ну **да**, это было бы нечто' (перевод В. В. Авериной).

(9) *Ist das das Ende? **Ja** das ist es. Es wird anschließend zum dritten Weltkrieg führen*) [9] 'Это конец? **Да**, это конец. Дело идет к третьей мировой войне' (перевод В. В. Авериной).

Итак, в приведенных выше примерах частица *ja* используется:

1) для выделения особой мысли на общем фоне повествования (см. (7));

2) для указания истинности точки зрения говорящего (см. (8)).

Добавим, что позиция частицы *ja* в начале предложения позволяет слушателю вернуться к предыдущему высказыванию. Например:

(10) *Sie verbringt die Zeit vor dem Bett der Kleinen. **Ja** sie nimmt das sogar so ernst, dass Freunde sich schon Sorgen machen, weil sie selbst kaum noch dazu kommt zu schlafen* [9] 'Она проводит время у кровати малыша**. Более того**, она относится к этому так серьезно, что друзья уже беспокоятся, так как она сама почти не спит' (перевод В. В. Авериной);

(11) *Aber niemand nimmt Kenntnis von ihr und sie selbst wirkt ebenso wie das Kind interessiert – ganz im Gegensatz zu den anderen Menschen im Atelier. **Ja** sie scheint geradezu ergriffen von der Tätigkeit des Malers* [9] 'Но никто ничего о ней не знает, а сама она производит впечатление ребенка, которому интересно, – полная противоположность другим людям в мастерской. **Да** она прямо-таки в восторге от творчества художника' (перевод В. В. Авериной).

В сложноподчиненных предложениях частица *ja* может стоять перед союзом и выполнять усилительную функцию, подчеркивая т.о. смысловую важность информации в главном предложении, например:

(12) ***Ja*** *wenn du diese biblischen, menschlichen Aussagen als dokumentiert betrachtest, was sollte dich dann hindern, Grimms Märchen oder Münchhausen ebenfalls den Begriff «fantastischer Erzählungen» abzusprechen!* [9] '**Да** даже если ты и считаешь эти

библейские, человеческие высказывания как документально обоснованные, почему ты тогда по-прежнему называешь сказки братьев Гримм или Мюнхаузена «фантастическими рассказами»!' (перевод В. В. Авериной);

Кроме того, частица *ja*, употребленная перед союзом *wenn*, может подчеркивать уверенность говорящего в истинности своей точки зрения [13], например:

(13) *Ja wenn du nicht abhängig bist, wer dann*? [9] 'Ну раз уж если ты несвободен, то кто тогда?' (перевод В. В. Авериной).

В случаях употребления частицы *ja* перед союзом *weil* выражается раздражение говорящего, а также его стремление выразить и доказать собеседнику правоту и правильность своей т. зр. [4; 5; 6]. Например:

(14) ER: ***Ja,*** *wie kannst du dann behaupten, eine Maus ist in unserem Schlafzimmer?* [9] 'Да, как же ты можешь утверждать, что в нашей спальне есть мышь?' (перевод В. В. Авериной);

SIE: *Ja weil ich sie gehört habe* 'Да потому что я ее слышала';

(15) *Habt Ihr viel Stress? Und wie schlägt sich der bei Euch nieder? Unwohlsein, Bauchschmerzen, Kopfschmerzen...* [9] 'У Вас часто бывают стрессы? И в чем же они выражаются? Плохое самочувствие, боли в животе, головные боли...' (перевод В. В. Авериной);

- ***Ja*** *weil ich im Moment viele Klausuren schreiben muss* [9] 'Да, потому что мне нужно сдать много контрольных работ' (перевод В. В. Авериной).

Немецкая частица *ja* может принимать участие в передаче каузальных отношений [11]. Например:

(16) *Dazu gibt es noch keine Forschung, das Phänomen ist* ***ja*** *erst zwei, drei Jahre alt* [9] 'Исследования по этому вопросу пока отсутствуют, поскольку этому явлению всего лишь два-три года' (перевод В. В. Авериной).

3. Немецкая частица *ja* и ее перевод на русский язык

Русский язык не располагает единым переводным эквивалентом для немецкой частицы *ja* (см., например, работы С. В. Орловой, И. М. Кобозевой, A. Averina и др.).

Характерной чертой частицы *ja* является то, что в ее семантике отсутствует противительный компонент, а использование частицы предполагает ожидание согласия слушающего. Частицу *ja* вводят в такие типы контекстов, как выражение аргумента (см. (17)), корректирующая реплика (см. (18)), реплика в ситуации неожиданного «прозрения» говорящего (см. (19)) [13]. Например:

(17) *Schonen Sie meine Eltern! Für alle die Vorwürfe, die Sie mir jetzt machen, ist* ***ja*** *kein Grund* [16] 'Пощадите моих родителей! **Ведь** для упреков, которые вы сейчас мне делаете, нет никаких оснований' (перевод Л. П. Бельского);

(18) *«Nun tanzen Sie schon endlich mit einer ihrer Verehrerinnen!» sagte Schulze zu Hagedorn. «Es ist* ***ja*** *kaum noch zum Aushalten, wie sich die Weiber die Augen verrenken!»* [16] Потанцуйте же наконец с какой-нибудь из ваших поклонниц! — сказал Шульце Хагедорну. — Бабы глаз с вас не сводят! Сил нет терпеть! (перевод Николая Бунина);

Der junge Mann schüttelte den Kopf. «Man meint ***ja*** *gar nicht mich, sondern den Thronfolger von Albanien»* Молодой человек покачал головой «Они **же** не на меня смотрят, а на престолонаследника Албании»;

(19) *Der Hund riss sich los und schoss bellend zwischen meinen Beinen hindurch ins Zimmer. «Mein Gott!» rief Pat. «Das ist* ***ja*** *ein Irischer Terrier!»* [17] Собака рванулась, прошмыгнула между моих ног и с громким лаем выбежала на середину комнаты.

- Господи!» – закричала Пат. «Да **ведь** это ирландский терьер!» (перевод И. Шрайбера).

Следует также отметить, что частица *ja* может вносить в высказывание уступительное значение и переводиться на русский язык союзом *хотя* [15]. Например:

*(20) Plan ist **ja** interessant, aber utopisch* [17] ‘И **хотя** план интересный, но все же он провальный’ (перевод И. Шрайбера).

В немецко-русских словарях приводятся следующие переводные эквиваленты немецкой частицы *ja*: *ведь* (см. (17)); *же* (см. (18)); *да* (см. (23)), *-то* (см. (25)), *и* (см. (24)), *вообще, конечно* (см. (21)), *значит* (см. (22)), *просто, правда, действительно, ведь же, да (...) -то, да ведь, да же, и правда* и др. Например:

(21) *Besaufen könnte man sich **ja**, sonst aber auf die nächste Eisenbahn – und ab nach Muttern* [18] ‘Напиться, **конечно**, можно, а вообще-то айда на ближайшую станцию и домой, к бабе’ (перевод Ю.Н. Афонькина);

(22) *Menschenskind, dann hast du **ja** auch für hundertfünfzig Mann Brot empfangen, was?* [18] ‘Генрих, дружище, так, **значит**, ты и хлеба получил на сто пятьдесят человек?’ (перевод Ю.Н. Афонькина);

(23) *Stern-Kreuz-Bataillon! Bringst **ja** Rekruten mit einen ganzen Trieb, du trefflicher Werber!* [20] ‘Черт подери, **да** ты, никак, и рекрутов привел с собой целую ватагу? Ай да вербовщик! (перевод Наталии Ман);

(24) *Du weißt **ja**, der Schmerz und der Tod.* [20] ‘**И**, знаешь, сначала боль, потом смерть. ‘(перевод Наталии Ман);

(25) *Na ja, irgendjemand muss **ja** für Ordnung sorgen.* [20] ‘Ну, кому-**то** надо здесь всем управлять’ (перевод Наталии Ман).

Проанализировав различные тексты из художественной литературы с немецкой частицей *ja* и их переводы разными специалистами (В. Аверина, Наталия Ман, Ю. Афонькина, И. Шрайбер, Л. Бельский), мне удалось понять специфику употребления и перевода немецкой частицы *ja*. С моей точки зрения, переводы В. Авериной и И. Шрайбера наиболее точно передают смысл немецкого текста в русском языке, их переводы воспроизводят семантику и функции частицы *ja* различными средствами в русском языке.

Анализ собранного текстового материала и его переводов на русский язык (100 примеров) позволил, в частности, выявить, в какой части предложения наиболее часто встречается данная частица (см. табл. 1).

Таблица 1

Частотность расположения частицы *ja* в структуре предложения

Расположение немецкой частицы *ja* в предложении:	Частота употребления
1. предполье	35% (35)
2. середина предложения	55% (55)
3. конец предложения	10% (10)
Всего	100% (100)

Из таблицы 1 видно, что наиболее часто немецкая частица *ja* появляется в середине предложения (55%), на втором месте – предполье (35%), а реже всего немецкая частица *ja* появляется в конце предложения (10%).

Кроме того, в данном исследовании выявлен тип предложения, в котором наиболее часто зафиксировано употребление немецкой частицы *ja* (см. табл. 2).

Таблица 2

Встречаемость немецкой частицы ja в разных типах предложения

Употребление немецкой частицы *ja* в предложениях	Количество:
1. повествовательное	49% (49)
2. отрицательное	36% (36)
3. вопросительное	15% (15)
Всего	100% (100)

Данные таблицы 2 наглядно иллюстрируют, что немецкая частица *ja* чаще всего употребляется в повествовательном предложении (49%), на втором месте – в отрицательном (36%) и наиболее редко прослеживается ее употребление в вопросительном предложении (15%).

4. **Выводы**

4.1 Немецкая частица *ja* играет важную роль в формировании текста, персонажа, времени, причинности и подтекста.

4.2 Немецкая частица *ja* может употребляться в начале, середине и конце высказывания. При этом положение данной частицы в начале высказывания усиливает интенцию говорящего (см. (5), (6)), подчеркивает его удивление (см.(3)) или негодование (см.(4)). Положение частицы *ja* в середине предложения указывает либо на его модальность (см. (1)), либо на то, что она является фокусной (см.(2)). Частица *ja* в конце предложения не употребляется.

4.3.Наиболее распространенным местом расположения немецкой частицы *ja* в предложении является его середина (55%), реже данная частица наблюдается в предполье предложения (35%) и наиболее редким является ее положение в конце предложения (10%) (см. табл. 1);

4.4 Частица *ja*, которая стоит в самом начале предложения, употребляется в повествовательных (см. (7), (8), (9)), вопросительных (см. (13), (14)) и побудительных предложениях. Наиболее распространенное употребление данной частицы прослеживается в повествовательных утвердительных предложениях (49%), второе место занимает употребление частицы *ja* в отрицательных предложениях (36%), и на последнем месте стоят – вопросительные предложения (15%) (см. табл. 2).

4.5 Частица *ja* выступает в структуре высказывания в следующих функциях:

1) вводит часто новую уточняющую информацию, которая является одновременно смысловым продолжением предыдущего высказывания (см. (3));

2) создает контраст с уже вышесказанной информацией (см. (12));

3) выражает эксплицитно или имплицитно обращение говорящего к собеседнику (см. (5); (6));

4) соединяет фрагменты текста посредством утверждений (см.(17)) или противопоставлений от двух и более различных пропозиций (см. (11));

5) устанавливает определенное взаимодействие говорящего и слушающего (см. (17), (18), (19)).

4.6 Немецкая частица может переводиться на русский язык различными средствами (союзами, частицами, наречиями и т.п.). Самые распространенные переводческие эквиваленты немецкой частицы *ja: ведь, же, да.*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кобозева, И. М. Проблема описания частиц в исследованиях 80-х гг. // Прагматика и семантика [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук (10.02.06) / Ирина Михайловна Кобозева; М.: ИНИОН АН СССР, 1991. С. 147-176.

2. Москальская, О. И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка (на немецком языке) [Текст] = Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / О. И. Москальская. – Москва: Высшая школа, 1975. – 286 с.

3. Нечай, Ю. П. Семантико-синтаксические средства выражения эмоционально-экспрессивных значений частиц в немецком языке / Ю.П. Нечай ; Кубан. гос. ун-т. - Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 1999. 240 с.

4. Орлова, С.В. Взаимодействие значения модальных частиц с иллокутивной семантикой высказывания: методика описания // Проблемы лексико-семантической типологии. Вып.1. Воронеж: Издат.-полиграф. центр ВГУ, 2011. С. 260-266.

5. Семантика служебных слов : межвуз. сб. науч. тр. / [редкол.: Ю. А. Левицкий (гл. ред.) и др.] ; Перм. гос. ун-т им. А. М. Горького. - Пермь : ПГУ, 1982. 178 с.

6. Торопова, Н. А. Семантика и функции эмоционально-экспрессивных частиц: (на материале нем. яз.) / Н. А. Торопова ; под ред. Л. Б. Гарифулина. - Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1980. 173 с.
7. Шнитке Т. А. Грамматика немецкого языка / Шнитке Т. А., Эрлих Э. Б. - К., 1996.224 с.
8. Averina A. Partikeln im komplexen Satz. Mechanismen der Lizenzierung von Modalpartikeln in Nebensätzen. Frankfurt-amMain: Peter Lang, 2015. 240 S.
9. Averina A. Phorik bei den Epistemizitätsmarkern im Deutschen // Die Sprache in Aktion: Pragmatik – Sprechakte – Diskurs. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2012. S. 33-45.
10. Coniglio M. Die Syntax der deutschen Modalpartikeln. Ihre Distribution und Lizenzierung in Haupt- und Nebensätzen. Berlin: Akademieverlag, 2011. 220 S.
11. Das groβe Deutsch-Russisch Wörterbuch. M., 1999.
12. DeWaC [Электронный ресурс]. URL: https://www.linguistik.huberlin.de/institut/professuren/ korpuslinguistik/korpora (дата обращения: 25.12.2015).
13. Egg M. Discourse Particles, Common Ground, and Felicity Conditions // Beyond Expressives: Explorations in Use-Conditional Meaning. Oxford University Press, 2011. S. 125-150.
14. Eroms H.-W. Syntax der deutschen Sprache. Berlin: Walter de Gruyter, 2000. 510 S.
15. Helbig G. Lexikon deutscher Partikeln. Leipzig: Verl. Enzyklopädie, 1988. S. 135-215.
16. Kafka F. Ausgewählte Geschichte. Избранные рассказы / F. Kafka. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — S .189
17. Kästner E. Drei Männer im Schnee / E. Kästner — Berlin: Dt. Bücherbund, 1984 — S. 165-215
18. Remarque E. M. Drei Kameraden: Roman / E. M. Remarque — Köln: Kiepenheuer & Witsch eBook, 2012 — S. 165-211
19. Remarque E. M. Im Westen nichts Neues / E. M. Remarque — Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch Köln, 1959 — S. 178-193
20. Schiller Friedrich. Die Räuber / F. Schiller — Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch Köln, 1967 — S. 126-145

GERMAN PARTICLE JA: SEMANTICS, FUNCTIONING AND TRANSLATION

Annotation. This article explores the German particle ja, reveals a set of its meanings in the system of modern German. Particular attention is paid to issues related to the use of the particle ja and the search for its correspondences in Russian. Studying the contextual milieu of the particle *ja* allows us to trace the functional aspect of this particle. In the work, the types of sentences and positions in which the particle *ja* appears are identified, to establish its functions and determine its Russian correspondences.
Key words: modal particle; semantics; meaning; function.

Dontsova A.D.
Scientific adviser: Basirov Sh. R. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: dontsova.aleksandra@inbox.ru

УДК 81’373.7:811.111:811.161.1

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Дьяченко Е.Е.
Научный руководитель: Трофимова Е.В., к.филол.н., доц
ГОУ ВПО Донецкий национальный университет

Аннотация. Статья посвящена исследованию семантики процессуальных фразеологических единиц в английском и русском языках. Анализ материала позволяет выявить 5 семантических групп и отразить роль процессуальных фразеологических единиц в языковой картине английского и русского обществ.
Ключевые слова: фразеология, языковая картина мира, процесс, процессуальная фразеологическая единица.

1. Вступление

Фразеологизмы являются культурным наследием английского и русского языков, так как они играют важную роль в формировании национального характера, отражая материальную и духовную культуры нации. Тем самым, фразеологические единицы выполняют трансмиссионную функцию, передавая традиции, обычаи и верования из поколения в поколения.

Актуальность данного исследования обусловлена сложностью классификации процессуальных фразеологизмов в английском и русском языках. Кроме того, распространенность процессуальных ФЕ позволяет предполагать, что в них отражена культура народов.

В английской и русской литературе существует немало работ, посвященных исследованию фразеологии английского языка, которые затрагивают важные аспекты фразеологии, такие как: классификации ФЕ, соотношения, методы изучения и т.д. Но в целом, лингвистические особенности процессуальных фразеологических единиц английского и русского языков мало исследованы.

Учеными-фразеологами до сих пор не было выработано единого принципа классификации процессуальных фразеологических единиц. Тем самым представляется интерес изучить несколько классификаций фразеологических единиц, обозначающих процесс, в английском и русском языке, предлагаемых различными авторами.

Термины «глагольный фразеологизм», «глагольная фразеологическая единица», «процессуальная фразеологическая единица» получили широкое распространение в отечественных исследованиях по фразеологии Ф. А. Краснова [1], З. Д. Валюсинской-Донсковой [2], Н. М. Шанского [3], М. Т. Тагиева [4] и многих других. Поскольку фразеологическая единица представляет собой сложный феномен со специфическими характеризующими ее чертами, становится очевидно, что семантические характеристики фразеологических единиц могут быть рассмотрена с различных точек зрения.

Решающим фактором в квалификации фразеологической единицы как процессуальной считается не только присутствие в её составе глагола, как семаобразующего компонента, но и способность этой единицы отображать некое действие, процесс, т.е. категориальная процессуальная семантика.

Цель исследования заключается в выявлении семантических особенностей процессуальных фразеологизмов в английском и русском языках и в их отражении в национальной картине мира.

Материал исследования составили 300 ФЕ английского языка и 300 ФЕ русского языка, которые были отобраны из фразеологических словарей английского и русского языков. Критерием отбора языкового материала стало наличие в ФЕ элементов, обозначающих процесс.

2. Семантические характеристики процессуальных фразеологических единиц в английском и русском языках

Процессуальным называется фразеологизм, который имеет категориальное значение процессуальности и создающийся с помощью морфологических категорий, таких как лицо, залог, вид, время и наклонение.

Процессуальные фразеологизмы соотносятся с глаголами и вместе относятся к единому разряду процессуальных единиц английского языка, так как имеют категориальное значение процессуальности.

Значение слова «процесс» (от лат. processus — продвижение) определяется в словарях как ход какого-либо явления, последовательная смена состояний, стадий развития, как последовательная связь закономерно следующих друг за другом стадий развития, представляющих непрерывное единое движение [5]. В лингвистике сема «процесс» обозначает действие протекающее во времени, нечто движущееся в самом общем виде; процессуальный означает развивающийся во времени, динамический.

Понятие процессуальности в грамматике очень широко, оно предполагает некоторые изменения, которые происходят во времени.

Наряду с термином «процессуальность» в лингвистике используется термин «процессность». «Процессность» рассматривается менее конкретно, так как является многозначным понятием: с одной стороны, этот термин употребляют со значением равным значению действия, но с другой стороны, этот термин употребляется для обозначения одной из значений формы несовершенного вида. Следует отметить, что два вышеуказанных термина не встречаются в специализированных и толковых терминологических словарях.

Семантическим центром процессуальности в языке являются номинативные процессуальные единицы — глаголы и процессуальные фразеологизмы. В лингвистике для обозначения фразеологических единиц со значением процесса существовали и существуют разные термины: фразеологические обороты глагольного типа, глагольные фразеологизмы, глагольные фразеологические единицы, процессуальные фразеологизмы.

Процессуальные фразеологические единицы представляет сложный и ёмкий класс с точки зрения исследования их семантических и структурных особенностей, где процессуальным называется фразеологизм, который заключает в себе процессуальное значение, выраженное морфологическими категориями лица, наклонения, вида и залога.

В. А. Лебединская отмечает, что процессуальность определяется как способность слова или фразеологизма обозначать признак предмета, выражающий динамику, изменчивость этого предмета [6].

Анализ ФЕ, выражающих понятие «процесс» позволяет выделить следующие семантические признаки: физическое действие, эмоциональное состояние, перемещение/движение в пространстве, речевая деятельность, умственная деятельность.

Наибольшим количеством представлена семантическая группа ФЕ, обозначающих физическое действие как в английском, так и в русском языках (англ. яз. – 53%, русс. яз. – 34%). В английском языке примерами данных процессуальных фразеологических единиц являются такие ФЕ: *get into the act* ‘проявлять активность’, *be in the act of doing smt* ‘сделать что-то’, *dance attendance on smb* ‘бегать за кем-либо’, *have a ball* ‘хорошо проводить время’. В русском языке примерами данных процессуальных фразеологических единиц являются такие ФЕ: *бередить старые раны, вертеться как белка в колесе, еле дышать, играть в бирюльки*.

Следующей доминантной семантической группой в английском языке является группа процессуальных ФЕ, обозначающих эмоциональное действие (17%). Стоит отметить, что в русском языке таких единиц почти в 2 раза больше (29%). Это связано с тем, что фразеологизмы подчёркивают экспрессивно-стилистическую окраску речи русского народа, что не свойственно представителям английского общества. Примерами ФЕ, обозначающих эмоциональную деятельность человека, служат такие ФЕ в английском языке, как *to be up to the air* ‘выйти из себя’, *take alarm* ‘встревожиться’, *be all over* ‘питать нежные чувства’, *come the acid* ‘держаться вызывающе’, *cry before one is hurt* ‘ранить чьи-то чувства’ и такие ФЕ русского языка как *выходить из себя, наливаться кровью, отводить душу, разинуть рот, сводить с ума*.

В ходе анализа также был выделен достаточно широкий пласт процессуальных фразеологических единиц, обозначающих речевую деятельность, которые составили 13% ФЕ из общего материала исследования в английском языке и 19% ФЕ в русском языке. Эта семантическая группа включает в себя единицы, анализирующие речь человека. В английском языке примерами исследуемых единиц являются такие процессуальные ФЕ, как *to have a heart-to-heart talk* ‘разговаривать по душам’, *to talk through one’s hat* ‘нести вздор, пороть чепуху’, *to jump down smb’s throat* ‘критиковать кого-то’, *to talk turkey* ‘говорить откровенно’. Примерами процессуальных

фразеологизмов речевой деятельности в русском языке являются такие ФЕ, как *взять свои слова обратно, тратить слова понапрасну, говорить русским языком*. С помощью использования процессуальных фразеологических единиц в речи как в повседневной, так и в профессиональной сфере, человек отображает динамику окружающего и духовного мира. То есть использование фразеологических единиц с ядерной семой процесса в речевой деятельности придаёт яркость описания жизни в её развитии.

В ходе анализа была выявлена семантическая группа ФЕ, характеризующих процесс умственной деятельности человека. В английском языке данная группа составила 10%, в русском языке – 15% из общего материала исследования. Этот разряд фразеологизмов характеризует интеллектуальные способности человека, то есть способности к осуществлению умственной и мыслительной деятельности. Английский и русский языки богаты процессуальными ФЕ, которые описывают глубину умственных способностей, экспрессивно подчёркивая наличие либо отсутствие интеллектуальных способностей. В английском языке примерами могут послужить такие ФЕ, как *be out of one's mind* ‘выскочить из головы’, *read smb's mind* ‘читать чужие мысли’, *not to have a brain in one's head* ‘не иметь ничего в голове’, а в русском языке – *раскинуть умом, прийти в голову, вылететь из ума, иметь куриные мозги.*

Менее частотное количество процессуальных ФЕ составили группы ФЕ, обозначающие движение либо передвижение. Тем не менее, данная семантическая группа занимает важное место среди жизненных человеческих функций. Вследствие чего такая человеческая потребность, как движение, реализует себя в языковом употреблении, как в английском языке, так и в русском. В английском языке такие единицы (*take to one’s legs* ‘удрать’, *be on the march* ‘идти вперёд’), составили 7% из общего материала исследования. В русском языке, такие ФЕ как *бежать высунув язык, идти куда глаза глядят, кишмя кишит,* составили 3%.

3.Выводы

Таким образом, в результате исследования было установлено, что с точки зрения семантики процессуальные ФЕ в английском и русском языках можно разделить на 5 семантических групп, которые выражают данные о постоянной активности человека как общественного значимого представителя нации.

В развитии фразеологии огромную роль играет активная деятельность человека, так как подавляющее большинство фразеологизмов связано с человеком, с разными видами деятельности, в которых человек принимал участие. Языковая картина мира – это вербально выраженные данные о национальном колорите и культурном мировоззрении всей нации. Она меняется со становлением человека и с его представлениями и суждениями о мире в ходе культурно-исторического прогресса. Наряду с этим фразеология, как значимая часть языковой картины мира, отображает материальную и духовную культуру народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Краснов Ф. А. К вопросу о грамматической природе глагольных фразеологических единиц в русском языке: Тез. докл. и сообщ. на науч. конференции по славянской филологии. — Фрунзе: Киргизск. гос. ун-т, 1958. — С. 20 —24.
2. Валюсинская-Донскова З. В. Глагольные фразеологизмы в качестве главного компонента словосочетания // Совещание языковедов Юга России и Сев. Кавказа по вопросу о связи слов в словосочетании и предложении: Тез. докладов. — Ростов н / Д: Изд-во Ростовского ун-та, 1961. — С. 42 — 44.
3. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка: Учеб. пособие для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». — 4-е изд., испр. и доп. — СПб.: Специальная литература, 1996. — 192 с.
4. Тагиев М. Т. Глагольная фразеология современного русского языка: Опыт исследования фразеологических единиц по окружению. — Баку, Маариф, 1966. — 252 с.
5. Большая советская энциклопедия / Гл. ред. *А. М. Прохоров*. — 3-е изд. — М., 1975. — Т. 21. Проба — Ременсы. — С. 470.

6. Лебединская В. А. Процессуальные фразеологизмы современного русского языка: Учебное пособие по спецкурсу. — Челябинск: ЧГПИ, 1987. — 80 с.

SEMANTIC FEATURES OF PROCEDURAL PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

Annotation. The article is devoted to the study of the semantics of procedural phraseological units in English and Russian. The analysis of the material allows us to identify 5 semantic groups and reflect the role of procedural phraseological units in the language picture of English and Russian societies.
Keywords: phraseology, language picture of the world, process, procedural phraseological unit.

Dyachenko E.E.
Scientific adviser: Trofimova E.V. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: Katerina.dyachenko@inbox.ru

УДК 81’373.7’367.625:78=112.2=161.1

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ С ПОЛУВСПОМОГАТЕЛЬНЫМИ ГЛАГОЛАМИ В РАЗЛИЧНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЖАНРАХ И ИХ СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Касинцова Е. К.
Калиущенко В. Д., д-р филол. наук, профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной работе исследуются структурные и хронологические особенности устойчивых словосочетаний с полувспомогательными глаголами в различных музыкальных жанрах на материале немецкого и русского языков. В ходе исследования были применены следующие методы: анализ, сравнение, синтез, описательный, количественный, сопоставительный и структурный методы, метод дистрибутивного анализа. В результате настоящего исследования были обнаружены различные структурные конструкции, особенности устойчивых словосочетаний с полувспомогательными глаголами во временном аспекте, их подробная характеристика.
Ключевые слова: устойчивые словосочетания, полувспомогательные глаголы, структура, музыкальные жанры.

1. Вводные замечания

Данная работа посвящена исследованию структурных и хронологических особенностей устойчивых словосочетаний (УС) с полувспомогательными глаголами (ПГ) в различных музыкальных жанрах типа нем. *in Bewegung setzen* и рус. *приводить в движение*.

УС с ПГ – это такие словосочетания существительного с глаголом, в которых семантическую нагрузку несёт предикатное имя существительное, а глагол выступает носителем грамматических категорий числа, вида, рода и т.п. [1]

Некоторые исследователи также обозначают УС с ПГ коллокациями [2], а сами полувспомогательные глаголы – функциональными глаголами [3, с. 547].

Актуальность работы обусловлена тем, что музыкальные произведения являются индикаторами национальной культуры. Исследуя УС с ПГ в разножанровом аспекте, можно проанализировать современное состояние языка, что и делает данное исследование актуальным.

Объект исследования представляют собой УС с ПГ немецкого и русского языков, а предметом являются их разножанровые и структурные особенности.

Материалом исследования выступают УС с ПГ немецкого и русского языков, извлечённые методом сплошной выборки из двуязычного фразеологического словаря [4]. Общий объём выборки составил 617 единиц (322 ед. в немецком и 295 ед. в русском языке). Из этого материала для исследования были отобраны УС, в состав которых входят наиболее продуктивные ПГ (то есть те ПГ, с которыми образовано большинство УС). Общее количество таких УС с ПГ – 79 единиц в русском и 121 единица в немецком языке. Кроме того, были проанализированы песни, в которых встречаются данные УС с ПГ – 61 песня в русском и 166 песен в немецком языке, извлечённые с электронного ресурса [5].

2. Жанровые особенности употребления УС с ПГ

Как уже отмечалось, в данном исследовании были проанализированы те УС с ПГ, которые включают наиболее продуктивные ПГ, а это *kommen* ‘приходить’, *bringen* ‘приносить’, nehmen ‘брать’, *machen* ‘делать’, geraten ‘попадать’, setzen ‘ставить’ в немецком и глаголы *оказывать, приходить, приводить, подвергать, совершать производить* в русском языке.

В немецком языке из 121 УС с ПГ лишь 45 УС с ПГ, т.е. приблизительно 37,2%, были обнаружены в различных музыкальных произведениях. Стоить отметить, что данные УС с ПГ наблюдаются лишь в трёх жанрах – рэп, рок- и поп-музыка. Что касается превалирования, то большинство УС были употреблены в музыкальных произведениях в стиле рэп (см. ниже пример 1) – 104 использования УС. В жанре поп-музыка (см. ниже пример 2) встретилось 11 употреблений словосочетаний, а в жанре рок-музыка (см. ниже пример 3) – лишь одно, ср.:

(1)
Schau' auf den Boden, wenn ich komme,
komm' *mir nicht* ***unter die Augen***

(„Fabelhaft“ Bizzy Montana, 2008)

‘Смотри на землю, когда я приду,
не попадайся мне на глаза’

(2)
Obwohl sie alles das was wichtig ist ***zum Ausdruck bringen***
Dieses lied will ich singen vor allen dingen.

(„Wir gehen diesen Weg“ Ganjaman, 2012)

‘Хотя они выражают, всё, что является важным,
Я хочу спеть эту песню о многих вещах’.

(3)
Bloß keine Träume schenken
Mit allem sofort ***in Kenntnis setzen***

(„Sie müssen es nicht wissen“, Frei.Wild, 2018)

‘Просто не дари мечты
Сразу узнавай обо всём’.

Что касается русского языка, то из 79 анализируемых УС лишь 22 из них, т.е. приблизительно 27,8%, были обнаружены в текстах песен. При этом необходимо обратить внимание на то, что, кроме употребления УС в рэп и поп песнях, было выявлено использование УС в песнях жанра рок. Как и в немецком языке, значительное большинство УС встречается в жанре рэп – 52 случая (см. ниже пример 1). Поп (см. ниже пример 2) и рок (см. ниже пример 3) произведения же представляют меньшинство, а именно по 4 и 5 случаев соответственно, ср.:

(1)
Твой оставлю я без отопления дом

*Можешь **оказывать** на нас ты **давление.***

(«Rebels» Tills, 2019)

(2)
А я ещё не верю в очищения
*Всё **подвергаю критике, сомнению.***

(«Верю-Не Верю» Алла Пугачева, 2008)

(3)
*А подводное царство тихонько **приходит в упадок***
Забывая царя с белым шрамом на древнем лице.

(«Мир подводный и земной» Соломенные еноты, 1998)

Несложно заметить, что как в немецком, так и в русском языке подавляющая часть УС с ПГ наблюдается в музыкальных произведениях жанра рэп. Это связано с тем, что это музыкальное направление требует постоянной рифмы в текстах песен. Здесь стоить упомянуть такой термин как «флоу» (от англ. flow ‘течь, литься’) – совокупность скорости читки (речитатива), манеры исполнения, вокала, мелодики голоса, рифмовки и ритмики. Для того, чтобы удержать внимание слушателя, опытные рэп-исполнители применяют различные типы флоу, используя при этом различные ритмические рисунки.

Рэп-песням присущ разговорный стиль речи, содержащий также слова сниженного стилистического тона и обесцененную лексику. Это помогает в полной мере отразить картину функционирования языка как системы, охватывающей все сферы человеческой жизни. Поэтому именно рэп-произведения включают различные фразеологизмы, афоризмы и т.п., обращённые к национальному опыту народов. Этим и объясняется использования большинства УС с ПГ именно в рэп-композициях.

Данные УС в повседневном употреблении более характерны для делового и официального стилей. В рэп-песнях же могут они использоваться для сохранения рифмовки речитатива. Исполнителям иногда трудно найти и уместно употребить необходимое слово, например, нем. *gefährden* ‘угрожать, подвергать опасности’. В таком случае для поиска рифмы можно обратиться к использованию УС с ПГ. Следуя употреблённому примеру, подходящим вариантом может оказаться нем. *in Gefahr bringen* ‘подвергнуть опасности’, ср.:

Hamburg City – der blinde Wahnsinn
*Denn wir **bring'** uns **in Gefahr**, mach die Klingen scharf.*

(«Wach» Timeless, 2016)

‘Гамбург Сити – слепое безумие
Потому что мы подвергаем себя опасности, заостри лезвие’.

Использование же данных УС в поп- и рок-стилях привело бы к нагромождению в этих, своего рода, лирических произведениях. Текст в данных жанрах обычно «лёгок» и доступен для понимания, чтобы слушатели могли быстро «подхватить» мотив и слова той или иной песни.

3. Структурное разнообразие УС с ПГ в различных жанрах музыкальных произведений

Интересно обратить внимание и на структуру исследуемых УС с ПГ.

В немецком языке встречаются структурные конструкции четырёх типов. Наиболее частотными являются конструкции типа «существительное + глагол» (см. ниже пример 1) и «предлог + существительное + глагол» (см. ниже пример 2). Кроме того, были обнаружены структурные модели типа «возвратное местоимение + существительное + глагол» (см. ниже пример 3) и «возвратное местоимение + предлог + существительное + глагол» (см. ниже пример 4), ср.:

(1)

*Wollen sie nen **Fortschritt machen**,*
*müssen sie den Code erst knacken**.***

(„Das Ende einer Affäre“ Misanthrop, 2008)

‘Если хотите делать успехи,
то придётся сначала взломать код’.

(2)
Ich habe zu viele Probleme bereitet
***Bringe** dich oft **in Gefahr**.*

(„Gibt es einen Weg“ MC Bilal, 2019)

‘Я создаю слишком много проблем,
Часто подвергаю тебя опасности’.

(3)
Einer muss es tun
*damit **sich** andere **ein Beispiel nehmen.***

(„Pöbel tötet König“ PTK, 2013)

‘Кто-то должен это сделать,
чтобы другие брали пример’.

(4)
Der Grund warum ich Strophen schreib
*Wenn ich **mich** mit Engeln **in Verbindung setze** heißt es *Hold the Line*.*

(„Ein Licht“ Cr7z, 2010)

‘Причина, по которой я пишу эти строки,
когда связываюсь с ангелами, – **Hold the Line**’.

Что касается русского языка, то в нём обнаружено две структурные конструкции. Наиболее продуктивной является структурная модель типа «существительное + глагол» (см. ниже пример 1), за ней следует конструкция типа «предлог + существительное + глагол» (см. ниже пример 2), ср.:

(1)
Я давно хотел этого
*Не стану даже **оказывать сопротивление.***

(«Blades (VIP)» YXUNGRXNIN, 2019)

(2)
Смейся - ведь День Рождения праздник не грустный
*И только песни, как ничто, меня **приводят в чувства.***

(«XXIV» NEL, 2013)

4. Выводы

1. УС с ПГ – это фразеологические единицы, которые состоят из двух компонентов: имя существительное, несущее на себе основную семантическую нагрузку, а также глагол, выполняющий роль индикатора грамматических категорий лица, вида, наклонения и т.п.

2. Немецкий и русский языки характеризуются большим употреблением УС с ПГ в музыкальном жанре рэп. Причиной этому является сложность создания текста песни для данного жанра, одной из главных черт которого является наличие речитатива, подчиняющегося специфической рифмовке, прослеживаемой по всему тексту.

3. Кроме вышеуказанного жанра, в двух сопоставляемых языках было обнаружено употребление УС в поп- и рок-музыке, однако их количество представляет меньшинство.

Это связано со спецификой употребления лексики в данных жанрах, которая отличается использованием более доступных для всех категорий общества структур речи.

4. Исследуемые УС с ПГ представлены конструкциями различных типов. В немецком и русском языках наиболее частотными являются конструкции типа «существительное + глагол» и «предлог + существительное + глагол». В немецком языке наблюдается на 2 конструкции больше, а именно, кроме вышеуказанных, представлены также конструкции типа «возвратное местоимение + существительное + глагол» и «возвратное местоимение + предлог + существительное + глагол», что связано с наличием в немецком языке возвратного местоимения «sich».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грудева, Е. В. Лексические функции Oper 1 и Oper 2: частота встречаемости и степень разнообразия (на материале русского языка). Филологические науки. 2012. №2. Т.1. С. 60 – 64.
2. Баранов, А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008. 656 с.
3. Fleischer, W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer, 1997.
4. Бинович, Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь. М., 1956.
5. Genius [Электронный ресурс]. – URL.: https://genius.com/ (дата обращения: 08.02.2020).

FEATURES OF USING SUSTAINABLE WORD COMBINATIONS WITH SEMI-AUXILIARY VERBS IN VARIOUS MUSICAL GENRES AND THEIR STRUCTURAL FEATURES (ON THE MATERIAL OF GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES)

Annotation. In this paper, we study the structural and chronological features of stable phrases with semi-auxiliary verbs in various musical genres based on the material of German and Russian languages. In the course of the study, the following methods were applied: analysis, comparison, synthesis, descriptive, quantitative, comparative and structural methods, distribution analysis method. As a result of this study, various structural constructions, features of stable phrases with semi-auxiliary verbs in the temporal aspect, their detailed characteristics were discovered.

Key words: stable phrases, semi-auxiliary verbs, structure, musical genres.

Kasintsova E.K.
Kaliushenko V.D., Dr. filol. sciences, professor
"Donetsk National University"

УДК 81'376.625'37:811.111:811.161.1

ПЛЕОНАЗМЫ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Кузнецова В.Э.
Научный руководитель: Басыров Ш.Р., д.ф.н., профессор
ГОУ ВПО Донецкий национальный университет

Аннотация: В данной статье рассматривается употребление плеоназмов в русском и английском языках; выявляются их структурные типы, а также производится классификация плеонастических конструкций.

Ключевые слова: плеоназм, избыточность, синонимический компонент, периссология, способы перевода.

1. Вступление. Данная статья посвящена исследованию плеоназмов в русском и английском языках.

Актуальность работы обусловлена необходимостью изучения плеоназмов и их употребления в письменной и устной речи в разноструктурных языках.

Цель данной статьи — выявление структурных типов плеонастических

словосочетаний в русском и английском языках и установление степени их продуктивности в каждом языке.

Материалами этой работы послужили научные статьи, словари и тексты средства массовой информации, национальные корпусы рассматриваемых языков. Общий объём плеоназмов в русском языке составил 17 единиц, в английском языке — 19 единиц.

2. Определение термина "плеоназм".

Плеоназмы существуют в большинстве языков современного мира. Термин *плеоназм* (греч. pleonasmos "излишество") пришел из античной стилистики и грамматики и обозначает многословие, т.е. употребление слов, лишних не только для смысловой полноты, но и для стилистической выразительности – дублирование некоторых сем либо наличие нескольких языковых форм с близким значением. [1, с. 25].

Приведем определение плеоназма, опираясь на толковые словари русского и английских языков:

ПЛЕОНАЗМ (от греч.pleonasmós – излишество) — употребление слов, излишних для смысловой полноты высказывания, а иногда и для стилистической выразительности. Например, плеоназм в словосочетании «своя автобиография»: в слове «автобиография» уже содержится понятие «своя»)[2, с. 530].

PLEONASM, (specialized) the use of more words than are needed to express a meaning, done either unintentionally or for emphasis (e.g. "*kick it with your feet*") [3].

3. Классификация русских и английских плеоназмов.

Структурно плеоназм представляет собой повторние единицы плана содержания при помощи дублирования различных способов представления плана выражения.

По мнению Ю. В. Литкович, существуют различные структурные типы плеонастических словосочетаний на основе разнообразных критериев, подходов и целей исследования. Среди них выделяют синтаксическую функцию, способы связи слов в словосочетаниях или же классифицируют в соответствии с главным словом.[4, с. 161-163].

Структурные типы плеонастических словосочетаний различаются в зависимости от принадлежности главного компонента к конкретной части речи, а именно:

1) плеонастические словосочетания с главным компонентом именем существительным, ср.: рус. *дополнительный бонус,* англ. *sudden impulse*(*внезапный порыв*);

2) плеонастические словосочетания с главным компонентом именем прилагательным, ср.: рус. *исключительно эксклюзивный,* англ. *boiling hot*(*кипяток*);

3) плеонастические словосочетания с главным компонентом глаголом, ср.: рус. *упасть вниз,* англ. *circulate around(*букв. *циркулировать вокруг).*

3.1. Внутри каждого типа плеонастических словосочетаний различаются субмодели. Плеоназмы с главным компонентом **именем существительным**, представлены следующими тремя моделями:

1) существительное + существительное (N+N), ср.:

(1) рус. Весь январь месяц я провел в непонятном и тягостном томлении; каждое утро я просыпался с предчувствием катастрофы, и каждый день проходил совершенно благополучно;

(2) рус. Он сидел в том же холле, в том же кресле, так же повёрнутый лицом к дорожке, по которой приходили из мира и уходили в мир, а он сам не мог добрести и до калитки. Но свободной была его левая нога, и левая рука (всё время бравшая и поджигавшая сигареты), свободнее мимика лица, почти прежняя, и, главное, речь свободнее, так что он осмысленно мог мне сказать о книге (прочёл! понял!): «Замечательно», и ещё добавил движением головы, глаз, мычанием;

(3) англ. KIP's base on Kythera during the summer season is the picturesque and historic village of Mitata in the centre of the island;

(4) англ. And in the years that followed, the Premiership clubs benefited in cash money terms from their new high-falutin ' status while the others suffered;

2) прилагательное + существительное (Adj.+ N), ср.:

(5) рус. Сын бедного крестьянина Петря Дариенко поступил в 1939 году в Тираспольский педагогический институт, а в 1941 году ушел со студенческой скамьи на фронт. В послевоенные годы один за другим появляются его поэтические сборники, где поэт славит героический подвиг советского народа и его созидательный труд;

(6) рус. Негасимые, немеркнущие весенние зори Севера, которыми от лет младенчества любовался я всегда сквозь узор стройных берез, стоявших перед домом родительским, навсегда запечатлелись в сердце как нечто прекраснейшее. И теперь, и всегда было сладко мне видеть утренний рассвет. И дивно мне, что и здесь, у второй родины, в городе брата моего любимейшего, что и теперь, на пороге старости, живу я опять оконцами на Север, опять в стогодовалом доме, опять сквозь узор деревьев сияют мне весенние зори утром и вечером. Там, далеко на родине, в юности, в трепетные часы рассвета ждал и ждал, и мечтал я сладко о дружбе, о любви;

(7) англ. the CBA negotiations in September 2019, and the NHL and NHLPA know from past experience that playing a World Cup with a CBA about to expire is problematic;

(8) англ. The Cassini–Huygens spacecraft has discovered " organic material " and water spewing from a geyser on one of Saturn 's moons, Enceladus. According to NASA, the discovery was made when Cassini flew by the moon on March 12. 12. " A completely unexpected surprise is that the chemistry of Enceladus, what 's coming out from inside, resembles that of a comet;

3) акроним (вид аббревиатуры) + существительное (Acronym+N), ср.:

(9) рус. Все это помимо самых распространенных элементов, таких как мобильная связь, система GPS и аудио- и видеооборудование, позволит в том числе осуществлять голосовое управление автомобилем;

(10) рус. Мне было жаль пропадающих кадров, и я сказал: «Пленка специальная для ночной съемки, проявите ее сами», отдал им кассету и остался без фото ночной Москвы. Опыт работы с цифровой фотографией (с 1982 года) позволил мне перенести изображения с негативов на цифровую камеру и после их обработки записать на CD-диск. Такие диски со снимками юбилеев Москвы 1947, 1987, 1997 и последующих годов мною подарены Музею города Москвы;

(11) англ. This process means that shoppers are required to tap in their PIN number when making purchases rather than signing a credit slip;

(12) англ. Where will those private retail investors be putting their cash in the new year? Private client stockbroker Fyshe Horton Finney selected a few of the more speculative stocks which punters should pick in 2004. The broker likes ATM machine operator Cardpoint, up 1.5p at 101p, as a speculative buy and also pawn broker Albemarle & Bond, which dipped 3.5p to 99p yesterday after a good run earlier in the week on the back of hopes that recent trading has been good.

Акрономический плеоназм появляется с целью сэкономить место, время и усилия говорящего и слушателя, сократить в повседневной речи какие-либо объяснения, чтобы коммуниканты быстрее улавливали суть информации.

3.2. **Плеоназмы с прилагательным** представлен двумя моделями:

1) наречие + прилагательное (Adv+Adj), ср.:

(13) рус. А вот и доктор Герштейн, легок на помине. — Послушайте, — говорит он, — как врач с сорокалетним стажем, изучивший не одну тысячу пациентов, хочу предложить вам действительно реальный шанс;

(14) рус. <Уловить столь малую величину очень трудно, но зонду это удалось. Ось гироскопов при прохождении орбиты вокруг Земли всё время отклонялась на очень-очень крохотный угол, но за год эта ошибка накопилась настолько, что её уже смогли

поймать и учесть приборы;

(15) англ. but he knows what her next move should be If you 'd come to me a few years ago with a list of all the African-American candidates potentially capable of winning the Oscar for Best Actress, just about the last name I 'd have picked would have been Halle Berry 's;

(16) англ. We had also met this kooky Canadian named Nick Delaney, who had just come to LA in search of the Punk Rock N Roll (yikes) dream. He was an eccentric, and very awkward socially, but his guitar playing and song writing was extremely unique;

2) прилагательное + прилагательное(Adj+Adj), ср.:

(16) рус. Все они сидят нелепо близко друг к другу. И у каждого своя личная лунка.;

(17) англ. When that happens this particular cave has an entrance which can flood for a length of up to 100 metres - it fills up to the roof. You ca n't get in or out;

(18) англ. "Your fight against corruption is visible and easy for the people to see, " Bush said. " This is such a good lesson...because leaders around the world have got to understand that the United States wants to partner with leaders and the people, but we 're not going to do so with people that steal money, pure and simple";

3.3. **«Глагольный» плеоназм** представлен тремя моделями:

1) глагол + наречие (V+Adv), ср.:

(19) рус. Ему здесь было не так уж и плохо, во всяком случае привычно, и он подумал, что вот сейчас выйдет Нюра и станет извиняться и просить его вернуться обратно, а он скажет: «Нет, ни за что. Ты сама так хотела, и пущай так и будет»;

(20) рус. Избегайте мест с натеками льда, смахивайте снег с заснеженных зацепок, прежде чем за них взяться. Места, покрытые каменной крошкой, опасны — здесь легко поскользнуться и упасть вниз. Если движение там неизбежно, осторожно и плавно смахивайте крошку до полного удаления;

(21) англ. And I repeat again that England will be unable to win this tournament unless their keeper can produce four great performances in the next four matches;

(22) англ. One senses disappointment that the sons and daughters of miners when they train as doctors do not go on speaking with an Oliver Mellors accent or tying their moleskin trousers with pieces of string. At the end of the book, Orwell has a fantasy in which the poor middle classes, including himself, will, in the future generation, all sink down the social scale;

2) глагол + существительное(V+N), ср.:

(23) рус. Тьфу! Да ведь это трюизм, что писатель должен видеть жизнь собственными глазами, слышать собственными ушами, думать о ней собственной головой. А у нас хотят и настаивают, чтобы — по газетной передовице. Чудаки, право!;

В примере №23 вы можете наблюдать сразу три примера избыточной речи. В этом случае они употреблены с усилительным оттенком, с элементом преувеличения.

(24) рус. Язык не повиновался ему. Он попробовал сжать кулак, и тоже не смог: пальцы, сведенные судорогой, не слушались. Тогда он застонал, как раненый зверь, от исступленной боли и с силой бросился на пол;

(25) англ. A couple fly through the air with the town spread out below them; a fiddler plays on the rooftops; an old Jewish couple stare from a picture frame;

(26) англ. Sawyer reported the story in November 1992. The ensuing journalistic furor has its benefit. It 's therapeutic to gnash teeth and pull hair over hidden cameras and the occasional use of deceit in pursuing a good story;

3) глагол + глагол(V+V). Этот тип плеоназма редко встречается в русском языке, в отличие от английского языка:

(27) англ. And collectors can have and hold a tangible part of that;

(28) англ. I, William Harleston, do hereby make, publish and declare this to be my last will. ... I give to the colored woman Kate my bed and all my bedding. The rest and residue of my estate I give and bequeath to my brother John Harleston and to the colored woman Kate (formerly my slave) to be equally divided between them share and share alike.

4. Выводы

4.1. Анализ плеонастических конструкций позволил выявить 3 типа, которые классифицируются в зависимости от главного компонента в речевом обороте.

4.2. Главные компоненты плеонастических конструкций в сопоставляемых языках относятся к существительным, прилагательным и глаголам.

4.3. В русском языке преобладают плеоназмы с главным компонентом существительным(50%) и глаголом(27%). Наименьшее количество в русском языке имеет субмодель "глагол+глагол"(8%). В английском языке плеоназмы с главным компонентом существительным также количественно преобладают(52%). Наименее продуктивным типом в английском языке является акрономический плеоназм(5%).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Есакова М. Н. Плеоназм как явление речевой избыточности // Вестник Московского университета. 2012 № 2, Сер. 22. Теория перевода. - С. 24-31.

2.В. В. Богатыренко БЭИС. Большой энциклопедический иллюстрированный словарь [Текст]: 11000 познават. ст., 400 ил. / – Донецк : «БАО», 2008. – 816 с.

3.Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: https://dictionary.cambridge.org/ (дата обращения: 31.01.2020)

4.Литкович Ю. В. Структурные типы плеонастичных словосочетаний / Ю. В. Литкович // Вестник Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина. Сер.: Романо-германская филология. Методика преподавания иностранных языков . - 2014. - № 1103, вып. 78. - С. 160-164.

5.Казакова Э. Г. Словарик плеоназмов и тавтологий. [Электронный ресурс]. URL: https://gordeevaln.ru/ruldef/3924 (дата обращения: 31.01.2020)

6.Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: http://ruscorpora.ru/new/ (дата обращения: 31.01.2020)

7.Национальный корпус английского языка [Электронный ресурс].URL: http://corpus.leeds.ac.uk/ (дата обращения: 31.01.2020)

PLEONASMS IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Annotation: This article analyzes the use of pleonasms in Russian and English; identifies their types.
Keywords: pleonasm, redundancy, synonymous component, perissology, translation methods.

Kuznetsova V. E.
Scientific adviser: Basyrov S. R. Ph. D., professor
Donetsk National University
E-mail: valeri200021@gmail.com

УДК 82'42

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Кулешова К. Д.
Научный руководитель: Волкова Т. Я., к. филол. н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной работе рассматриваются различные проблемы, связанные с переводом художественного текста, а также виды переводческих трансформаций, осуществленных автором в процессе перевода фрагмента англоязычного текста романа Лорен Хендерсон «Красавчик» (*Lauren Henderson "Pretty Boy"*).
Ключевые слова: художественный перевод, переводческие трансформации, эквивалент.

Введение. Различия в человеческом мировоззрении и, соответственно, концептуализации окружающего мира, отражающиеся в художественной литературе на различных языках, нередко осложняют передачу информации, выраженной с помощью исходного языка, на язык перевода. Поиск переводческих соответствий различных уровней языка при переводе литературно-художественных произведений представляет собой особенно трудную задачу в связи с вышеупомянутыми межкультурными различиями, которые должны быть тем или иным способом переданы на языке перевода, при том что в последнем может не быть эквивалентных исходному языку единиц. Подобные затруднения побуждают лингвистов всего мира искать способы компенсации недостачи или несоответствия языковых единиц в различных языках и их передачи при помощи адекватных трансформаций языковых единиц оригинала в тексте языка перевода.

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной разработанностью проблем художественного перевода при постоянной необходимости его осуществления в межкультурном взаимодействии народов современного мирового сообщества.

Объектом исследования являются тексты оригинала и авторского перевода фрагмента текста из романа Лорен Хендерсон «Красавчик» (Lauren Henderson "Pretty Boy").

Предметом работы являются переводческие трансформации, используемые при переводе фрагмента романа Лорен Хендерсон «Красавчик» (Lauren Henderson "Pretty Boy").

Целью данного исследования является выявление специфики художественного перевода с английского языка на русский, а также характеристика и анализ различных видов переводческих трансформаций при передаче содержания романа Лорен Хендерсон «Красавчик».

Материал исследования составляют 215 единиц переводческих трансформаций, осуществленных в процессе авторского перевода фрагмента аутентичного текста художественного произведения Лорен Хендерсон «Красавчик» (Lauren Henderson "Pretty Boy") объемом 10 тысяч знаков с английского языка на русский.

2. Основная часть.

2.1. Специфика художественного перевода

Художественный текст – отражение мысли, времени и культуры автора, поэтому перевод художественной литературы считается довольно сложным видом переводческой деятельности.

В. Н. Комиссаров писал, что художественный перевод – это перевод произведений художественной литературы, отличающихся от речевых произведений доминирующей художественно-эстетической или поэтической функцией языка [1, с. 75]. Иначе говоря, художественный перевод – это вид переводческой деятельности, главная задача которого заключается в порождении на языке перевода речевого произведения, способного оказывать художественно-эстетическое влияние на читателя, а не в информативности [2, с. 102].

При работе с художественным произведением переводчику мало просто хорошо знать язык исходного текста, ему также необходимо иметь фоновые знания об истории народа, его культуре, авторе произведения и в превосходной степени владеть языком перевода для того, чтобы правильно подобрать или компенсировать некоторые выразительные средства.

При художественном переводе возникают следующие проблемы:

1) Выбор лингвистической или литературоведческой позиции, т.е. дословного или вольного перевода.

Художественные переводы могут быть либо дословно точными (лингвистический подход), но художественно неполноценными, либо художественно полноценными (литературоведческий подход), но далекими от оригинала (свободный перевод), поэтому к данному виду перевода стараются подходить со средней между указанными выше позиции.

2) Передача афоризмов, игры слов и выражений, не имеющих эквивалентов. Например, диалог на похоронах:

– I'm late?

– Not you, sir. She is.

Слово *late* можно переводить как «покойный» или «поздний». Значит, пришедший спрашивает: «Я опоздал?» А в ответ получает фразу: «Нет-нет, сэр, покойник не вы, а она.» Вот как бы передал эту шутку профессиональный переводчик:

– Всё кончилось?

– Не для вас, сэр. Для неё [3].

По семантическому значению слова из двух языков могут либо совпадать полностью, либо частично, либо совсем не совпадать.

Подобные проблемы принято решать при помощи трансформаций, компенсирующих так называемые «лакуны» языка, а также расхождения в грамматической структуре.

2.2. Переводческие трансформации и их виды

Переводческая трансформация (ПТ) – это качественное межъязыковое преобразование, заключающиеся в изменении семантических или формальных (грамматические и лексические преобразования) компонентов исходного языка для передачи информации на язык перевода [4].

В авторском переводе оригинального текста вышеуказанного художественного произведения с английского языка на русский можно выделить: грамматические (63% от числа использованных при переводе трансформаций), лексические (19%) и лексико-грамматические (18%) ПТ.

2.2.1. Грамматические трансформации

Грамматические трансформации заключаются в преобразовании структуры предложения, изменения его состава или замены его элементов, опираясь на нормы языка перевода.

В тексте перевода большую часть ПТ составляют грамматические (ГТ) (63%), что обусловлено различиями в семантико-грамматических структурах разных языков, в данном случае русского и английского. Среди ГТ преобладают замены (77%). Они делятся на замены: формы слова, части речи, элементов предложения, типов предложения.

Заменам подверглись грамматические формы слова (*A really posh person…* (единственное число) – 'Действительно «аристократичные» люди… (множественное), части речи (‘*I want to go and bathe* (глагол) *in a few inches of tepid water*.’ – 'Я хочу принять ванну (существительное) в этой прохладной лужице'), элементов предложения (*…which was to say it still had that damned bump, even after having been broken* (пассивная герундиальная конструкция) – '…даже эта чёртова горбинка не исчезла после перелома' (пассивная конструкция заменилась существительным), типы предложения (*Hugo was in a bad mood generally. The handcuffs were just the excuse for him to launch into a general tirade.* – 'У Хьюго никогда не было настроения, и наручники лишь служили поводом для очередной тирады' – в данном примере два простых предложения преобразовались в одно сложное при помощи сочинительной связи).

Значительно меньшую часть грамматических трансформаций составляют перестановки (23%), которые заключаются в изменении порядка следования языковых элементов. Например: *‘I'm not going to come no matter what you do,’ he said sourly.* – 'Чтобы

ты ни делала, я никуда не поеду, – сказал он недовольно' (изменение порядка следования главного и придаточного частей сложного предложения).

2.2.2. Лексические трансформации

Лексические трансформации (ЛТ) – это отклонения при переводе словарных соответствий, которое заключается в замене отдельных лексических единиц ИЯ на лексические единицы ПЯ, не являющиеся их эквивалентами [5, с. 211]. Поскольку в художественных текстах в значительной степени отображена картина мира автора и специфические для другой культуры выражения (использование безэквивалентных слов, фразеологизмов и т.д.), то лексические трансформации довольно часто используются при переводе текстов данного стиля.

В переводе упомянутого оригинального текста литературно-художественного произведения количество ЛТ уступает грамматическим (всего 19%), поскольку расхождения в грамматическом строе языков встречаются в тексте гораздо чаще, и включают: транскрипцию (9%) и транслитерацию (4%) и лексико-семантические замены: конкретизацию (50%), генерализацию (5%), модуляцию (27%), контекстуальную замену (5%).

Транскрипция – это формальное пофонемное воссоздание исходной лексической единицы с помощью фонем языка перевода, т.е. это фонетическая имитация исходного слова. Например: *Lauren* – Лорен, *Hugo* – Хьюго, *Surbiton* – Сербитон (устоявшийся перевод), *Tom* – Том. Транслитерация – это формальное побуквенное воссоздание исходной лексической единицы с помощью алфавита языка перевода, т.е. это буквенная имитация формы исходного слова [6, с. 63-88]. Например: *London* – Лондон (традиционный перевод), *Henderson* – Хендерсон.

Лексико-семантические замены являются способом перевода лексических единиц ИЯ при помощи средств ПЯ, значение которых не совпадает с исходными единицами, но выводится с помощью логического мышления [1]. Они делятся на генерализацию (расширение значения слова, например: генерализацию (*And I liked the cottage, despite Hugo's snarky comments on its lack of amenities* – 'И мне нравился наш домик (в данном случае уточнение вида жилья не важно), несмотря на едкие комментарии Хьюго о том, что тут нет удобств'), конкретизацию (сужение значения слова, например: *Certainly he was having a major pout at the moment.* – 'Наверняка он состроил недовольную гримасу…'), модуляцию (вместо словарного соответствия в переводе используется контекстуальное, лексически и логически связанное с ним, например: *'We'll be rolling into each other all night.'* – 'Спать будет неудобно'), контекстуальную замену (использование общего контекста оригинала при переводе, например: *Hugo pronounced the words 'English countryside' with enough bitterness to be a total giveaway.* – 'Хьюго произнёс слова «в английской деревушке» с такой горечью, что сразу было понятно, что он играет роль '. В данном примере используется контекстуальная замена слова «*giveaway*», обозначающего распродажу. Поскольку дословный перевод не сможет передать смысла высказывания, было выбрано выражение «играет роль»).

2.2.3. Лексико-грамматические трансформации

Лексико-грамматические трансформации (ЛГТ) также называют смешанными, поскольку их применение обусловлено как лексическими, так и грамматическими факторами: лексическими – в случае, когда необходимо передать содержание, грамматическими – при необходимости соблюдения структуры ПЯ. ЛГТ можно разделить на: добавление (24%), опущение (53%), описание (10%) и антонимический перевод (13%).

Добавление – это введение (восстановление) в структуру предложения ПЯ элементов, опущенных в ИЯ. Например: *Hugo was so white*…– 'Тело Хьюго было таким белым…' Опущение – исключение из структуры предложения избыточных слов. Например: *The handcuffs were just the excuse for him to launch into a general tirade.* –

'Наручники лишь служили поводом для очередной тирады'. Описание – изменение лексической единицы (слова) при переводе исходного текста на словосочетание, объясняющего её значение. Например: ‘*Don’t landladies limit themselves to beans on toast and ham with salad dressing*?’ – 'Разве хозяйки, сдающие комнаты в аренду (в русском языке есть слово «арендодатель», однако оно не способно полностью передать значение английского слова), обычно не ограничиваются бобами на тосте и ветчиной с заправкой для салата?' Антонимический перевод – замена при переводе утвердительной конструкции отрицательной и наоборот. Например: *Utter selflessness was not a concept with which I was familiar*. – 'Абсолютное самопожертвование было для меня чуждо'.

3. Выводы.

1. Основной задачей перевода является передача информации с исходного языка на язык перевода, а основным критерием хорошего перевода служит адекватность. При художественном переводе задача усложняется необходимостью адекватной передачи авторской эмоционально-эстетической информации, что требует от переводчика творческого подхода к выбору переводческих трансформаций, особенно если в языке перевода нет необходимых эквивалентов.

2. Перевод отрывка из книги Лорена Хендерсона «Красавчик» с английского языка на русский позволил сделать вывод о том, что чаще всего используются грамматические трансформации (63%). Это связано с несоответствием грамматических структур двух языков (наличие в английском языке герундия, артиклей, модальных глаголов и т.д.), обусловленным разноструктурным характером языка оригинала и перевода.

3. Лексические и лексико-грамматические трансформации составляют значительную часть (37%) преобразований, что объясняется необходимостью соблюдения структурно-грамматических правил языка перевода с одновременным сохранением стилистики при переводе художественной литературы. В отличие от научных текстов, тексты художественной литературы наполнены различными художественными приёмами, прямой речью, безэквивалентной лексикой, неизвестными для других культур понятиями, поэтому при переводе текстов данного стиля переводчик может прибегнуть к уточнению какой-либо информации, либо к опущению её части без вреда для конечного результата. Основной задачей переводчика является адекватная передача информации, что возможно лишь при комплексном использовании всех видов переводческих трансформаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) [Текст] / В. Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк. – 1990. – 253 с.
2. Латышев, Л. К. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения [Текст] / Л. К. Латышев. – М.: Международные отношения. –1981. – 248 с.
3. EngBlog [Электронный ресурс]. – URL. : http://engblog.ru/pun-in-english (дата обращения : 14.04.2018)
4. Миньяр-Белоручев, Р. К. Теория и методы перевода [Текст] / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Московский лицей. – 1996. – 208с.
5. Бархударов, Л. С. Язык и перевод [Текст] / Л. С. Бархударов. – М.: Междунар. Отношения. – 1975. – 240 с.
6. Казакова, Т. А. Практические основы перевода English-Russia [Текст] / Т. А. Казакова. – СПб.: "Издательство Союз". – 2000. –320с.

TRANSLATION TRANSFORMATIONS OF LITERARY TEXTS FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

Annotation. This paper discusses various problems associated with the translation of literary text and the types of transformations made in the process of the author's translation of a fragment from the original text of Lauren Henderson's novel "Pretty Boy" from English into Russian.
Key words: literary translation, translation transformations, equivalent.

Kuleshova K.D.
Scientific adviser: Volkova T.Ya., Ph.D., Associate Professor
Donetsk National University
E-mail: yui.kasuna@mail.ru

УДК 81'376.625'37:811.111:811.161.1

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ П. ЗЮСКИНДА «ПАРФЮМЕР»)

Лужинская Е. В.
Научный руководитель: Басыров Ш. Р., д.н.ф., профессор
ГОУ ВПО Донецкий национальный университет

Аннотация. В статье рассматриваются способы перевода немецких фразеологических единиц на русский и английский языки. Выявлены различные методы перевода (метод фразеологического эквивалента, метод фразеологического аналога, дословный перевод (калькирование), описательный перевод). Наиболее продуктивным способом перевода немецких фразеологических единиц на русский и английский языки выступает метод фразеологического эквивалента, а наименее продуктивным – метод фразеологического аналога.
Ключевые слова: фразеологизм, способ перевода, фразеологический эквивалент, фразеологический аналог, калькирование, описательный перевод.

1. Введение. Настоящая статья посвящена исследованию способов перевода немецких фразеологических единиц (ФЕ) на русский и английский языки.

Перевод понимается как «межъязыковое преобразование или трансформация текста на одном языке в текст на другом языке» [1, с. 3].

Объектом исследования являются немецкие ФЕ, а **предметом** – способы перевода данных ФЕ на русский и английский языки.

Целью работы является выявление способов перевода немецких ФЕ на русский и английские языки.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Определить понятия «фразеологизм», «способы перевода»;
2. Выявить способы перевода немецких ФЕ на русский и английский языки.

Материалом исследования послужили 84 немецких ФЕ, отобранные из романа П. Зюскинда "Das Parfum. Die geschichte eines Mörders" [2] и их русские и английские эквиваленты, найденные в художественном переводе данного романа, выполненном Э.В. Венгеровой [3] на русский язык и Джоном Вудсом на английский язык [4].

2. Определение термина «фразеологизм»

Понятие «фразеологическая единица» у многих ученых трактуется по-разному. Так, А. И. Власенкова указывает, что «в отличие от свободного словосочетания, у ФЕ лексическое значение имеет не каждое слово в отдельности, а все словосочетание в целом. Поэтому, в предложении она является одним членом предложения» [5, с. 47]. Основными признаками ФЕ являются «языковая устойчивость, семантическая целостность и раздельнооформленность» [6, с.160]. По мнению И. И. Чернышевой, ФЕ –

это «устойчивые воспроизводимые раздельнооформленные сочетания слов различных структурных типов с единичной сочетаемостью компонентов, значение которых возникает в результате семантического преобразования компонентного состава» [7, с.29]. В. В. Виноградов в своей книге «Лексикология и лексикография» рассматривает фразеологизмы как «выражения, в которых значение одного элемента зависит от значения другого» [8, с. 118]. Следует также отметить, что В.Н. Телия понимает ФЕ так: «Идиомы, как общее правило, «переносят» из исходного для них сочетания слов более, чем один признак, поскольку само исходное для них сочетание полипризнаково – во-первых, а во-вторых – оно в процессе переосмысления включается в полипризнаковый же классификационный фрейм или фрейм акциональный, который уже заполнен подробностями. Для разъяснения сказанного достаточно сопоставить близкие пор значению слова и идиомы: Иуда – ‘тот, кто предал близких по делу и духу людей’, и продажная душа – ‘тот, кто «продал» близких по духу и делу людей’, подзуживать – ‘постоянно подстрекать кого-л.’ и прожужжать все уши – ‘постоянно и назойливо внушать что-л., подстрекая кого-л. к чему-л.’ [9, с. 84].

3. Способы перевода фразеологических единиц в лингвистике

В романе Патрика Зюскинда «Парфюмер. История одного убийцы» нами было выявлено 84 ФЕ. Они были сгруппированы, согласно классификации В.Н. Комиссарова, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич, Л.Ф. Дмитриевой, Н.Ф. Смирновой, на **фразеологические эквиваленты, фразеологические аналоги, дословный перевод (калькирование)** и **описательный перевод** по способу перевода**.**

Фразеологические единицы представляют большую трудность при переводе в художественной литературе. Переводу фразеологизмов уделяется большое внимание в теоретических работах [7], [10]. Связанные с этим проблемы рассматриваются по-разному, рекомендуются различные методы их перевода. Отмечены случаи, когда при наличии фразеологического соответствия, который приведен в словаре, приходится искать другие пути перевода, так как данный эквивалент не подходит для рассматриваемого контекста. Достижение полноценного и подходящего словарного перевода ФЕ зависит, как правило, от соотношений между единицами иностранного языка и единицами родного языка. В этой связи возможны следующие типы соответствий:

1) ФЕ имеют в родном языке точное, не зависящее от контекста полноценное соответствие (смысловое значение + коннотации);

2) ФЕ можно передать на родной язык тем или иным соответствием, обычно с некоторыми отступлениями от полноценного перевода, переводится вариантом (аналогом);

3) ФЕ не имеет в родном языке ни эквивалентов, ни аналогов, непереводимы в словарном порядке. Таким образом, можно сказать что, фразеологические единицы переводят либо фразеологизмом, либо иными средствами.

Таким образом, можно сказать что, ФЕ переводят либо фразеологизмом, либо иными языковыми средствами.

В лингвистической теории основными критериями ФЕ являются: раздельнооформленность, немоделированность, устойчивость и переосмысление. Критерий переосмысления является основным, на все промежуточные образования, частично или полностью переосмысленные, распространяются общие принципы перевода фразеологических единиц.

4. Способы перевода немецких ФЕ на русский и английский языки

4.1 Метод фразеологического эквивалента сохраняет весь комплекс значения переводимого сочетания, т.е. в языке перевода существует фразеологизм, совпадающий по всем параметрам с единицей оригинала. Перевод ФЕ с помощью эквивалентов – наиболее простой случай и не вызывает никаких трудностей.

Использование такого соответствия позволяет наиболее полно воспроизвести иноязычный фразеологизм, и переводчик прежде всего пытается его отыскать, ср.:

(1) нем. Giuseppe Baldini **räumt das Feld**

англ. Giuseppe Baldini **was clearing out**

рус. Джузеппе Бальдини **оставляет поле битвы**;

(2) нем. 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

англ. For the spot had incalculable advantages: at the end of the tunnel it was **pitch-black night** even during the day, it was deathly quiet, and the air he breathed was moist, salty, cool

рус. Ибо такое место имело неоценимые преимущества: в конце туннеля даже днем царила **непроглядная ночь**, стояла мертвая тишина и воздух дышал влажной солоноватой прохладой;

4.2 Как отмечает В. Н.Комиссаров, второй тип фразеологических соответствий представляют так называемые **фразеологические аналоги. Метод фразеологического аналога** предполагает использование фразеологизма с подобным переносным значением, но основанном на ином образе. Ср.:

(3) нем. 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** (букв. на процветание и погибель): Sie liebten ihn

англ. These people were now pure liquid, their spirits and minds were melted; nothing was left but an amorphous fluid, and all they could feel was their hearts floating and sloshing about within them, and they laid those hearts, each man, each woman, in the hands of the little man in the blue frock coat, **for better or worse** (букв. к лучшему или к худшему). They loved him

рус. 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;

(4) нем. Er blieb stehen, entschuldigte sich, und der Mann, der noch gestern von Grenouilles plötzlicher Erscheinung **wie vom Donner gerührt gewesen wäre** (букв. как гром прогремел), tat, als sei nichts geschehen, nahm die Entschuldigung an, lächelte sogar kurz und klopfte Grenouille auf die Schulter

англ. He stopped, apologized, and the man-who only yesterday would have reacted to Grenouille's sudden appearance **as if to a thunderbolt** (букв. словно от удара молнии) – behaved as though nothing had happened, accepted the apology, even smiled briefly, and clapped Grenouille on the shoulder

рус. 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;

(5) нем. «Ach, ich verstehe», sagte Terrier fast erleichtert, «ich **bin im Bilde** (букв. на картине): Es geht also wieder einmal ums Geld.»

англ. "Ah, I understand," said Terrier, almost relieved. "I **catch your drift** (букв. ловить волну). Once again, it's a matter of money."

рус. – Ах, понимаю, – сказал Террье чуть ли не с облегчением, – я **в курсе дела**: стало быть, речь опять о деньгах;

4.3 Дословный перевод фразеологизмов (калькирование) может быть применен лишь в том случае, если в результате калькирования появляется выражение, образность которого легко воспринимается читателем и не создает впечатления неестественности и несвойственности общепринятым нормам русского языка. Ср.:

(6) нем. «Wie Karamel...?» fragte er und versuchte, **seinen** strengen **Ton wiederzufinden**...

англ. “Like caramel…?” he asked, attempting **to find** his stern **tone** again

рус. Как карамель?.. – спросил он, пытаясь снова **взять** строгий **тон**;

(7) нем. Es kniff die Augen zusammen, riss seinen roten Schlund auf und kreischte so widerwärtig schrill, dass Terrier **das Blut in den Adern erstarrte**

англ. It squinted up its eyes, gaped its gullet wide, and gave a screech so repulsively shrill that **the blood in** Terrier’s **veins congealed**

рус. Он сощурил глаза, разверз свой красный зев и заверещал так пронзительно и противно, что у Терье **кровь застыла в жилах**;

(8) нем. «Duziduzi», um das Kind zum Schweigen zu bringen, aber es brüllte nur noch lauter und **wurde ganz blau im Gesicht** und sah aus, als wolle es vor Brüllen zerplatzen

англ. He shook the basket with an outstretched hand and shouted “Poohpeedooh” to silence the child, but it only bellowed more loudly and **turned completely blue in the face** and looked as if it would burst from bellowing

рус. Он тряс корзину на вытянутой руке и причал «у-тю-тю!», чтобы заставить ребенка замолчать, но тот ревел все громче, **лицо его посинело**, и он, казалось, готов был лопнуть от рева.

4.4 Описательный перевод фразеологизмов

Данный способ используется в том случае, когда невозможно передать ФЕ через один из описанных выше трех методов, при этом образность выражения, как правило, теряется. Ср.:

(9) нем. Er schlug sich querfeldein, **nahm meilenweite Umwege in Kauf** (букв. брать в покупку объездные пути), wenn er eine noch Stunden entfernte Schwadron Reiter auf sich zukommen roch

англ. He headed straight across country and **put up with mile-long detours** (букв. терпел километровые объезды) whenever he caught the scent of a troop of riders still several hours distant.

рус. Он шагал не разбирая дороги прямо через поля, **делал многомильные крюки**, стоило ему лишь учуять эскадрон рейтар на расстоянии нескольких часов верховой езды.

(10) нем. Und während er hinter Baldini herging, in Baldinis Schatten, denn Baldini nahm sich nicht die Mühe, ihm zu leuchten, überkam ihn der Gedanke, dass er hierhergehöre und nirgendwo anders hin, dass er hier bleiben werde, dass er von hier **die Welt aus den Angeln heben** (букв. поднял мир с ужения) würde

англ. And as he walked behind Baldini, in Baldini’s shadow-for Baldini did not take the trouble to light his way-he was overcome by the idea that he belonged here and nowhere else, that he would stay here, that from here he would **shake the world from its foundations** (букв. встряхнул мир с его основ).

И пока он шел вслед за Бальдини, в тени Бальдини, ибо Бальдини не давал себе труда посветить ему, его захватила мысль, что его место – здесь, и больше нигде, что он останется здесь, и больше нигде, что он останется здесь и отсюда **перевернет мир вверх дном.**

Выводы. 1. В романе немецкого писателя П. Зюскинда «Парфюмер» выявлено 84 фразеологические единицы.

2. При переводе немецких фразеологизмов переводчики используют четыре метода: метод фразеологического эквивалента, метод фразеологического аналога, дословный перевод (калькирование) и описательный перевод.

3. Частотность способов перевода немецких ФЕ на русский и английский языки часто совпадает.

3.1 Наибольшей частотностью при переводе немецких ФЕ характеризуется метод фразеологического эквивалента (см. табл. 1).

3.2 На втором месте по частотности перевода стоит метод фразеологического аналога и калькирование (см. табл. 1).

3.3 Описательный перевод является более частотным в английском языке, чем в немецком языке.

4. Переводчики используют тот или иной способ перевода ФЕ в зависимости от контекста, возможности перевода и адекватности такого перевода.

Частотность переводов немецких ФЕ на английский и русский языки

Табл.1

	Методы (способы) перевода	Англ	Рус
1.	Фразеологический эквивалент	38% (32)	43% (36)
2.	Фразеологический аналог	20% (17)	22% (18)
3.	Дословный перевод	20% (17)	22% (18)
4.	Описательный перевод	22% (18)	13% (12)
	Всего	100% (84)	100% (84)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей частной теории перевода) – М., «Международные отношения», 1975. – 240с.

2. Süskind P. Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders. – Zürich: Diogens Verlag, 1985. – 320 с.

3. Венгерова Э.В. Парфюмер. История одного убийцы: Спб: «Азбука-Классика», 2002. – 297 с.

4. Бинович Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь. М., 1956.

5. Власенкова, А. И. Русский язык: грамматика. Текст. Стили речи: учеб. для 10-11 кл. общеобразоват. учреждений. 11-е изд. М.: Просвещение, 2005. - 350 с.

6. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка. Л.,1973. – 372 с.

7. Чернышева, И. И. Фразеология современного немецкого языка. М.: Высшая школа, 1970. – 440 с.

8. Виноградов, В.В. Лексикология и лексикография : Избр. тр. / В.В. Виноградов ; Отв. ред. [и авт. предисл.] В.Г. Костомаров ; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. - М. : Наука, 1977. – 318 с.

9. Телия В.Н. Русская Фразеология.Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. — 288 с.

10. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа, 1985. – 160 с.

Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь. М., 1956.

Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь. М., 1984.

The TRANSLATION'S WAYS OF GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS (BASED ON THE NOVEL OF P. SUSKIND "PERFUMER»)

Summary. The article discusses ways of translation German phraseological units into Russian and English. Such methods of translation as the method of phraseological equivalent, the method of phraseological analogue, word-for-word translation (calcque) and descriptive translation are identified. The most productive way to translate German phraseological units into Russian and English is method of phraseological equivalent, and the least productive is the method of phraseological analog.

Keywords: phraseological unit, method of translation, methods of phraseological equivalent and analog, calque, descriptive translation.

Luzhinskaya E. V.
Scientific adviser: Basyrov S. R. Ph. D., professor
Donetsk National University
E-mail: luzhinskayal2000@gmail.com

УДК 81’376.625’37:811.111:811.161.1

ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ С СЕМАНТИКОЙ “УМ” И “ГЛУПОСТЬ” В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Мельник К.Ю.
Научный руководитель: Басыров Ш.Р. д.ф.н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной работе рассматриваются прилагательные, номинирующие человека по признакам “ум” и “глупость” в английском и русском языках. Проводится сопоставительный анализ данных имён прилагательных, выявляются сходства и различия в их семантике.
Ключевые слова: номинация, ум, глупость, семантика.

1. Введение. Номинация, языковое значение различных фактов действительности имеет большое значение для самопознания и постижения окружающего нас мира. Язык является средством выражения объективной действительности, так как он представляет собой результат мышления и познания человека. Поэтому именно в языке выражаются знания человека о самом себе и о мире, который нас окружает. В данной статье номинациями именуются лексические, а также фразеологические единицы, которые называют человека по определённым качествам, признакам и свойствам.

Слова, словосочетания и фразеологизмы, которые номинируют человека, неоднократно были объектом изучения многих языковедов (А.Л. Кормильцева, А.В. Крюков, А.Н. Васильева, В.В. Катермина).

Актуальность настоящего исследования обусловлена антропоцентрической направленностью данной темы и необходимостью её изучения в сопоставительном аспекте. Выбор темы обусловлен также необходимостью более детально рассмотреть и проанализировать специфику номинации интеллекта человека, что поможет определить наиболее существенные признаки и качества сопоставляемых народов: английского и русского. Настоящее исследование нацелено на выявление особенностей номинации интеллекта в английском и русском языках.

Цель исследования – выявить семантические особенности прилагательных, номинирующих умного и глупого человека в английском и русском языках.

Материалом данного исследования послужила сплошная выборка прилагательных со значением “ум” и “глупость” в английском и русском языках из одно- и двуязычных словарей и толковых словарей. Корпус проанализированных прилагательных со значением “ум” в английском языке составляет 48 единиц, в русском языке – 57 единиц, со значением “глупость” – 68 единиц, и в русском языке – 68 единиц.

2. Природа номинации. Идея номинации заключается в том, что знак в любом языке даёт представление той или иной абстракции вследствие познавательной человеческой деятельности, абстракции, которая раскрывает диалектическое расхождение частного и общего в конкретных предметах, событиях и явлениях [1,2].

Г.В. Колшанский отмечает, что номинация в современной лингвистике представляет собой языковую фиксацию терминологических свойств, которые описывают признаки каких-либо предметов [3].

В работах лингвистов, исследуются особенности номинации, в том числе и человека по различным признакам: интеллектуальные способности, этническая принадлежность, эмоциональное состояние, социальный статус, возраст, внутренние качества и т.д. [4,5,6].

Г.В. Колшанский утверждает, что если единицу номинации рассматривать с лингвистической точки зрения, то можно отметить, что её сущность выражается в

репрезентации какой-либо абстракции с помощью языкового знака, что является продуктом познавательной деятельности человека [3].

3. Номинация умного человека на материале английских и русских прилагательных. Оценка умственных способностей человека, согласно исследованиям В.В. Катерминой содержит в себе два ключевых фактора: наличие или отсутствие интеллекта [7]. Обширный материал оценочных номинаций по критериям "ум" и "глупость" в английском и русском языках указывает на важность интеллектуальной оценки. Анализ семантики прилагательных, номинирующих "ум" и "глупость" в английском и русском языках свидетельствует о том, что для обозначения интеллектуальных способностей человека часто используются различные наименования частей тела. Данный факт объясняется тем, что понятие ум или глупость метафорически связано с представлением о голове и её частях.

Так, в английских прилагательных для обозначения наличия ума у человека используются следующие части тела:

1) *brain* 'мозг' → *brainy* 'мозговитый, умный'. Например:

(1) *She says she liked his looks and his hands and his manner of talking, and she thought it would be rather good fun to have him make love to her, because, you see, he looked so very intellectual, and it is always entertaining to see that kind of refined, distant,* ***brainy*** *fellow suddenly go on all fours and wag his tail What's the matter now, cher Monsieur?* 'По словам Хелене, ей нравилась его внешность, руки и манера речи. И она решила, что это будет потеха сделать его своим любовником. Потому что, понимаете, он выглядел таким высоколобым, а ведь так, знаете ли, забавно, когда эдакий утонченный холодный умник вдруг опускается на все четыре лапы и виляет хвостиком' [8].

2) *brow* 'бровь' → *highbrow* 'высоколобый'. Например:

(2) *but Nesbit and his* ***highbrow*** *friends saw in him a kind of sensitive, poetic- minded patron and promoter of the newest trends in art and would smile a superior smile when I tried to explain that the connection between advanced politics and advanced art was a purely verbal one …* 'но Несбит и его высоколобые друзья видели в нем своего рода чувствительного, поэтически настроенного покровителя и инициатора новейших течений в искусстве и улыбались высокомерной улыбкой, когда я пытался объяснить, что связь между передовой политикой и передовым искусством была чисто словесной…' [9].

В русских прилагательных для обозначения ума у человека используются следующие части тела:

1) *голова/ башка → башковитый/ головастый/ светлоголовый*. Например:

(3) *Он у меня голова насчет этого.* ***Башковитый*** *человек, грамотный. Фомин наклонился к Григорию, шепнул:Бывший штабс-капитан царской армии. Умница парень!* [10].

2) *лоб → лобастый, широколобый*. Например:

(4) *Но не так думал класс. Какой-то* ***лобастый*** *школьник протянул руку. — Позвольте задать вопрос?* [11].

3) *мозг → большемозгий, мозговитый*. Например:

(5) *С нашим отрядом Федора никто не видел – он приедет лишь ночью. Парень он* ***мозговитый*** *и здесь дело наладит. Помоему, это самый подходящий человек. Булгаков кивнул головой* [12].

4. Номинация глупого человека на материале английских и русских прилагательных. В английском языке для обозначения отсутствия ума у человека используются такие части тела:

1) *head* 'голова' → *empty-headed* 'пустоголовый', *headless* 'безголовый', *thick-headed* 'тупоголовый'. Например:

(6) *Sir William Lucas, and his daughter Maria, a good-humoured girl, but as* ***empty-headed*** *as himself, had nothing to say that could be worth hearing, and were listened to with*

about as much delight as the rattle of the chaise. ‘Сэр Уильям Лукас и его дочь Мария, девица добродушная, но такая же пустоголовая, к ак и ее папаша, не могли сказать ничего заслуживающего внимания, и к их болтовне Эл изабет прислушивалась почти с тем же интересом, как к дребезжанию экипажа’ [13].

2) *brain* ‘мозг’ → *brain-dead* ‘безмозглый’, *brainless* ‘безмозглый, глупый’. Например:

(7) *He is some* ***brainless*** *beautiful creature who should be always here in winter when we have no flowers to look at, and always here in summer when we want something to chill our intelligence.* ‘Наверное, он — безмозглое и прелестное божье создание, которое нам следовало бы всегда иметь перед собой: зимой, когда нет цветов, чтобы радовать глаза, а летом — чтобы освежать разгоряченный мозг’ [14].

Для обозначения отсутствия ума у человека в русских прилагательных используются такие части тела как:

1) *голова → безголовый, дубинноголовый, крепкоголовый, пустоголовый, слабоголовый, тупоголовый.* Например:

(8) *Скажу вам несколько слов о ярославских жителях. Народ все доброкачественный, немножко* ***пустоголовый*** *и ограниченный* [15].

2) *лоб → крепколобый, плосколобый, твердолобый, туполобый, узколобый*. Например:

(9) *От нее Корчагин узнал, что старик деспотически грубо зажал всю семью, убивая всякую инициативу и малейшее проявление воли. Ограниченный,* ***узколобый,*** *придирчивый до мелочности, он держал семью в вечном страхе и этим снискал себе глубокую неприязнь детей и глубокую ненависть жены, все двадцать пять лет боровшейся против его деспотизма* [12].

3) *мозг → безмозглый, тупомозглый*. Например:

(10) *Саша у нас игрок, причем абсолютно* ***безмозглый****. Его интеллекта хватает только на то, чтобы тянуть из матери деньги, которые им регулярно дает Стрельников* [16].

4) *ухо → вислоухий, лопоухий*. Например:

(11) — *Да какая ж я тебе Афродита? Фроська я, понял, обормот* ***вислоухий,*** *Фроська!* [17].

5. Выводы. Сопоставительный анализ английских и русских прилагательных, характеризующих интеллект человека, позволяет сделать следующие выводы:

1) Общей чертой английского и русского языков является использование наименований частей тела для концептуализации интеллектуальных характеристик человека.

2) Следующие наименования частей тела закрепляются в анализируемых прилагательных в обоих языках: мозг, голова. Общий удельный вес всех партитивов (частей тела) во всём корпусе эмпирического материала составляет в английском языке 18%, и в русском языке – 18%.

3) Для выражения умного человека используются такие наименования частей тела:

а) в английском языке – мозг (5%), бровь (5%).

б) в русском языке – голова (14%), лоб (9%), мозг (9%).

4) Для выражения глупого человека используются такие наименования частей тела:

а) в английском языке – голова (62%), мозг (28%).

б) в русском языке – голова (27%), лоб (23%), мозг (9%), ухо (9%).

5) В английском языке при обозначении умного человека редко встречается часть тела в составе прилагательного, а при обозначении глупого человека преобладает “голова” (62%). В русском языке “голова” (14%) в составе прилагательного характеризует умного человека, а при описании глупого человека преобладают “голова” (27%) и “лоб” (23%). Выбор данных наименований частей тела обусловлен тем, что они

олицетворяют интеллектуальные свойства личности в представлении обоих народов – английского и русского.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание/ А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
2. Гак В.Г. К типологии лингвистической номинации // Языковая номинация (Общие вопросы). М., 1977. – С. 230–293.
3. Колшанский Г.В. Лингво-гносеологические основы языковой номинации // Языковая номинация (Общие вопросы). М., 1977. С. 99–146.
4. Васильева А.Н. Наименования лиц женского пола в русском языке конца XX - начала XXI веков: семантика, структура, функционирование/А.Н. Васильева. – М.: МДМпринт, 2016. – 24 с.
5. Кормильцева А.Л., Тарасова Ф.Х. Лексическое поле «женский интеллект» в русском и английском языках (на примере устойчивых выражений) /А.Л. Кормильцева, Ф.Х. Тарасова. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 186 с.
6. Крюков А.В. Концептуализация интеллектуальных характеристик человека: На материале русского и английского языков/А.В. Крюков. – Волгоград: Перемена, 2005. – 24 с.
7. Катермина В.В. Номинации человека. Национально-культурный аспект/ В.В. Катермина. – М.: ФЛИНТА, 2016. – С. 49–52.
8. Nabokov V. The Real Life of Sebastian Knight/ V. Nabokov. – London: Penguin Books, 2012. – 256 p.
9. Nabokov V. Conclusive Evidence / V. Nabokov. – New York City: Harper & Brothers, 1951. – 240 p.
10. Шолохов М.А. Тихий Дон/ М.А. Шолохов. – М.: Азбука-Аттикус, 2015. – 1810 с.
11. Шаламов В.Т. Воспоминания. Записные книжки. Переписка. Следственные дела /В.Т. Шаламов – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – С. 129–145.
12. Островский Н.А. Как закалялась сталь/ Н.А. Островский. – СПб.: Азбука, 2015. – 448 с.
13. Austen J. Pride and Prejudice /J. Austen. – London: Penguin Books, 2002. – 480 p.
14. Wilde O. The Picture of Dorian Gray/ O. Wilde. – New York City: Random House, 2004. – 272 p.
15. Аксаков И.С. Письма к родным/ И.С. Аксаков. – М.: Наука, 1988. – 704 с.
16. Маринина А.Б. Светлый лик смерти/ А.Б. Маринина. – М: Центрполиграф, 2004. – 113 с.
17. Войнович В.Н. Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина. Лицо неприкосновенное/ В.Н. Войнович. – М: Эксмо, 2010. – 736 с.

ADJECTIVES WITH THE SEMANTICS OF "INTELLIGENCE" AND "STUPIDITY" IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

Annotation. This paper examines adjectives that nominate a person based on the signs of "intelligence" and "stupidity" in English and Russian. A comparative analysis of the concepts of "intelligence" and "stupidity" is carried out on the material of English and Russian adjectives. The similarities and differences in the semantics of adjectives expressing the intellectual abilities of a person in English and Russian are revealed.
Keywords: nomination, intelligence, stupidity, semantics.

Melnik K.Y.
Scientific adviser: Basyrov Sh.R. Doctor of Philology, professor
Donetsk National University
E-mail: carin.melnick2014@yandex.ua

УДК 811.161.1

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМНОСТЬ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Михалева М. А.
Научный руководитель: Волкова Т. Я. к.ф.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме организации понятийного аппарата кинематографической терминологии в русском языке. В работе сделана попытка выявить концептуально-логическую системность терминологии русскоязычного кинематографа путем анализа понятийного

содержания ее терминологических единиц, что позволило установить три ядерных понятийных центра. Анализ семантики терминологических единиц (304 ед.) с точки зрения концептуально-логической системности позволил выделить ряд концептуальных групп в терминосистеме кинематографической лексики русского языка. В основе выделения таких групп лежат экстралингвистические связи между предметами и явлениями реальной действительности, благодаря которым происходит объединение слов на основе логико-понятийной общности.
Ключевые слова: терминология, кинематограф, концептуальное поле, концептуальный центр.

1. Вступление

За последние десятилетия внимание к проблеме организации лексики значительно возросло. На современном этапе развития лингвистики ученых интересует вопрос, как информация и представления об определенном концепте, выраженном словом, воспринимаются человеком.

В центре внимания в современной лингвистике стоит проблема взаимодействия человека, языка и культуры. Каждому языку свойственен свой метод концептуализации действительности, который имеет специфические и универсальные черты.

Концепт – элемент «наивной», «народной» картины мира. Элементом научного познания мира является понятие [1, 86]. При этом принципиального различия между научным понятием и лексическим значением слова общелитературного языка не существует, поскольку они находятся на одном концептуальном уровне сознания и могут анализироваться только в системе знаний, к которой они относятся [1, 86; 2, 134].

Наиболее универсальным типом оформления терминологии определённой области знания, основываясь на современной лингвистической практике, является принцип «фрейм»: «…набор слов, каждое из которых обозначает определенную часть или аспект некоторого концептуального целого» [3, 49].

Данное исследование включает рассмотрение концептуальной организации современной кинематографической лексики русского языка путем объединения существующих современных кинематографических терминологических единиц (ТЕ) в концептуальные тематические модели.

Актуальность исследования обусловлена потребностями современной лингвистики в исследованиях особенностей номинации в кинематографической терминологии русского языка с позиций концептуально-когнитивного подхода.

Объектом данного исследования являются кинематографические термины русского языка. Предмет исследования – концептуальные особенности кинематографических терминологических единиц в русском языке.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы проанализировать понятийное содержание терминологических единиц кинематографа в русском языке и на этой основе описать концептуальный аппарат современного русскоязычного кинематографа.

2. Основная часть

Терминологические понятия не могут быть полностью раскрыты без соотнесения их с обозначаемыми ими реалиями.

Применение в данном исследовании концептуально-когнитивного подхода, т.е. рассмотрения понятийного содержания термина в контексте понятийного пространства кинематографа в русском языке, объясняется тем, что терминологическая лексика данной области знания детерминирована терминосистемой, к которой она принадлежит [2, 135].

В данном исследовании под концептами понимаются единицы концептуальной системы в их отношении к языковым выражениям, в которых заключена информация о мире [4, 164].

Под концептуальным полем понимается целенаправленная система гетерогенных средств представления и понимания смысла, которая включает компоненты,

объединенные смысловым признаком. Необходимо также учитывать и тот факт, что концептуальное поле является элементом концептуальной системы, которая отражает действующие культурные коды и используется говорящими представителями конкретного языкового социума [5, 34].

Концептуальное поле характеризуется ступенчатой структурой. Общее значение поля отражено в концептуальном центре, причем концептуальный центр сосредоточен вокруг своей доминанты – ядра. Периферийные единицы обладают более сложным и обширным содержанием, причем они находятся в постоянном взаимодействии с ядерными единицами [6, 26].

Под концептуальной группой в данном исследовании понимается некоторое множество терминологических единиц (ТЕ), связанных между собой общностью выражаемого ими понятия.

Анализ семантики ТЕ (304 ед.) с точки зрения концептуально-логической системности позволил выделить ряд концептуальных групп в концептуальной системе кинематографической лексики русского языка.

В понятийной области кинематографической лексики русского языка выделяются три концептуальных центра: 1) понятийное пространство «Кинопроизводство»; 2) понятийное пространство «Теория кино»; 3) понятийное пространство «Фильм как продукт кинематографа».

Необходимо отметить, что все концептуальные центры являются ядерными. Это означает, что данные ТЕ в классификации кинематографической лексики русского языка группируются исключительно вокруг ядра и взаимосвязаны с ним.

Вокруг данных центров расположены соответствующие ТЕ, связанные с ними. Так, с понятийным пространством «Кинопроизводство» (199 ед. или 66%) на рис. 1 связаны ТЕ, использующиеся для описания: а) кинематографических устройств (50 ед. или 25,4% всех анализируемых ТЕ); б) процесса киносъемки (50 ед. или 25%); в) процесса монтажа (45 ед. или 22,8%); г) предсъемочного процесса (8 ед. или 4%); д) продажу фильма (13 ед. или 6,6%); е) выход фильма (23 ед. или 11,2%); д) рекламу (10 ед. или 5%).

Наиболее многочисленной из них является группа ТЕ, обозначающих кинематографические устройства (50 ед. или 25,4% всех анализируемых ТЕ). В эту группу входят следующие понятийные подгруппы: 1) кинопленка; 2) объектив и его характеристики, например: *апертура*, *анаморфный объектив*, *Т-диафрагма*, и др., всего 8 ед.; 3) устройства для съемки, например: *доли*, *стедикам*, *хлопушка* и т. д., всего 6 ед.; 4) звуковые устройства, например, *журавль*, *бум*; 5) световые устройства, например: *источник света*, *светофильтр*, *цветоанализатор* и др., всего 5 ед.; 6) устройства для переноса и показа изображений, например: *телекинопередатчик*, *зоопраксископ*, *фотометр* и др., всего 6 ед. Наиболее многочисленной из данных подгрупп является подгруппа, описывающая кинопленку, эту подгруппу на рис. 1 можно разделить на следующие подгруппы: 1) технические характеристики кинопленки, например: *защитный слой*, *нумерация по краю*, *узел намотки*, всего 8 ед.; 2) разновидности кинопленок, например: *негативная кинопленка*, *нитратная пленка*, *цветная кинопленка* и др., всего 15 ед.

Второй по численности является концептуальная группа «Процесс киносъемки» (49 ед., 25%). К этой группе относятся следующие концептуальные подгруппы: 1) элементы съемки, например: *общий план*, *наезд*, *мизансцена*, *декорация*, *плейбэк* и др., всего 18 ед.; 2) участники съемочного процесса, например: *каскадер*, *гаффер*, *продюссер*, *механик камеры*, *звукооператор*, *грип* и т. д., всего 18 ед.; 3) характеристики изображения, например: *глубина резкости*, *растровое изображение* и т. д., всего 13 ед.

Третьей по численности концептуальной группой можно назвать группу «Процесс монтажа», в которую входят ТЕ, связанные с: 1) материалом для монтажа, например:

текущий видеоматериал, заявочный план и др., всего 8 ед.; 2) видами монтажа, например: *финальный монтаж, первая копия, рабочая копия, режиссерская версия,* всего 7 ед.; 3) приемами, используемыми при монтаже, например: *кадровое окно, частота кадросмены, спецэффект, грубая нарезка, дубляж* и др, всего 30 ед.

Следующей концептуальной группой по количественной наполненности является группа «Выход фильма». Она насчитывает 22 ТЕ, например: *экранизация, релиз, цифровой релиз, широкий экран, полный экран, мультиплекс* и др, всего 22 ед.

В концептуальном пространстве «Кинопроизводство» также можно выделить понятийную группу «Продажа фильма», которая включает 13 ТЕ, 6,6%, например: *кинорынок, кинобар, рибейт, прокатное удостоверение, дистрибьютор*.

К концептуальной группе «Реклама» относятся 10 ТЕ, 5% всех анализируемых ТЕ, например: *внутриконтекстуальная реклама, постер, трейлер, флаер, тизер* и др.

Понятийная группа «Предсъемочный процесс» является самой немногочисленной в концептуальном поле «Кинопроизводство», так как насчитывает 8 ТЕ (4% всех анализируемых ТЕ). В ней можно выделить такие ТЕ, как: *пробы, кастинг, заявка* и др.

Вторым концептуальным центром на рис.1, с которым связан ряд концептуальных групп, является «Фильм как продукт кинематографа» (62 ед. или 20,7%). Самой многочисленной из связанных с ним концептуальных групп является группа ТЕ, описывающих жанры фильма (34 ТЕ или 55%), например: *трагедия, исторический фильм, социальный фильм, пародия, мыло, боевик, комедия* и т. д.

Рассматривая концептуальную группу «Жанры фильма» как одну из наиболее многочисленных, необходимо отметить несколько ее особенностей. Во-первых, в этой группе представлено большое количество заимствований из английского языка, которые переданы на русский язык посредством транскрипции, например: *детектив, вестерн, арт-хаус, мокьюментари, мюзикл* и др. Во-вторых, некоторые киножанры в ходе развития современного кинематографа слились и образовали новые жанры, которые получили собственные названия, например: *романтическая комедия* (мелодрама и комедия), *драмеди* (драма и комедия), *арт-мейнстрим* (сочетание игрового фильма и документального). В-третьих, у многих жанров образовались поджанры, например: *мелодрама* (поджанр драмы), *слэшер* (поджанр фильма ужасов), *фантасмагория* (поджанр фантастики), *мокьюментари* (поджанр документального фильма) и др.

К понятийной группе «Форма фильма», которая представлена 16 ТЕ (25,5%), можно отнести подгруппы 1) форма фильма по используемым технологиям, например: *цветной фильм*, *мультипликация, черно-белый фильм*, всего 4 ед.; 2) форма фильма по структуре, например: *адаптация, триквел, сиквел, мини-сериал*, всего 12 ед.

Наименьшей по численности понятийной группой в концептуальном пространстве «Фильм, как продукт кинематографа» является группа ТЕ, описывающая композицию фильма (12 ед., 19,5%), например: *восемь секвенций, фабула, концовка, кризис, кульминация* и др.

Вокруг понятийного центра «Теория кино» (40 ТЕ или 13,3%) на рис. 1 сгруппированы следующие концептуальные группы: 1) теоретические понятия кинематографа (21 ед. или 50%); 2) кинематографические законы (5 ед. или 13%); 3) техники повествования (9 ед. или 24%); 4) кинематографические сообщества и ассоциации (5 ед. или13%).

Первой по количественной наполненности в данном понятийном центре является группа «Теоретические понятия кинематографа», к которой относятся ТЕ *киноструктурализм, кинофобия, киноведение, кинодраматургия, культовый герой, персонаж* и др., всего 19 ед.

Вторая группа «Техники повествования» представлена 9 ТЕ, например: *тифлокомментирование, саспенс, флешфорвард, флешбэк, эллипсис, крючок* и др.

Следующая группа в концептуальном центре «Теория кино» немногочисленна. В ней собраны ТЕ, описывающие кинематографические законы, например: *авторское право*, *цензура*, *кодекс Хейса*, всего 5 ед.

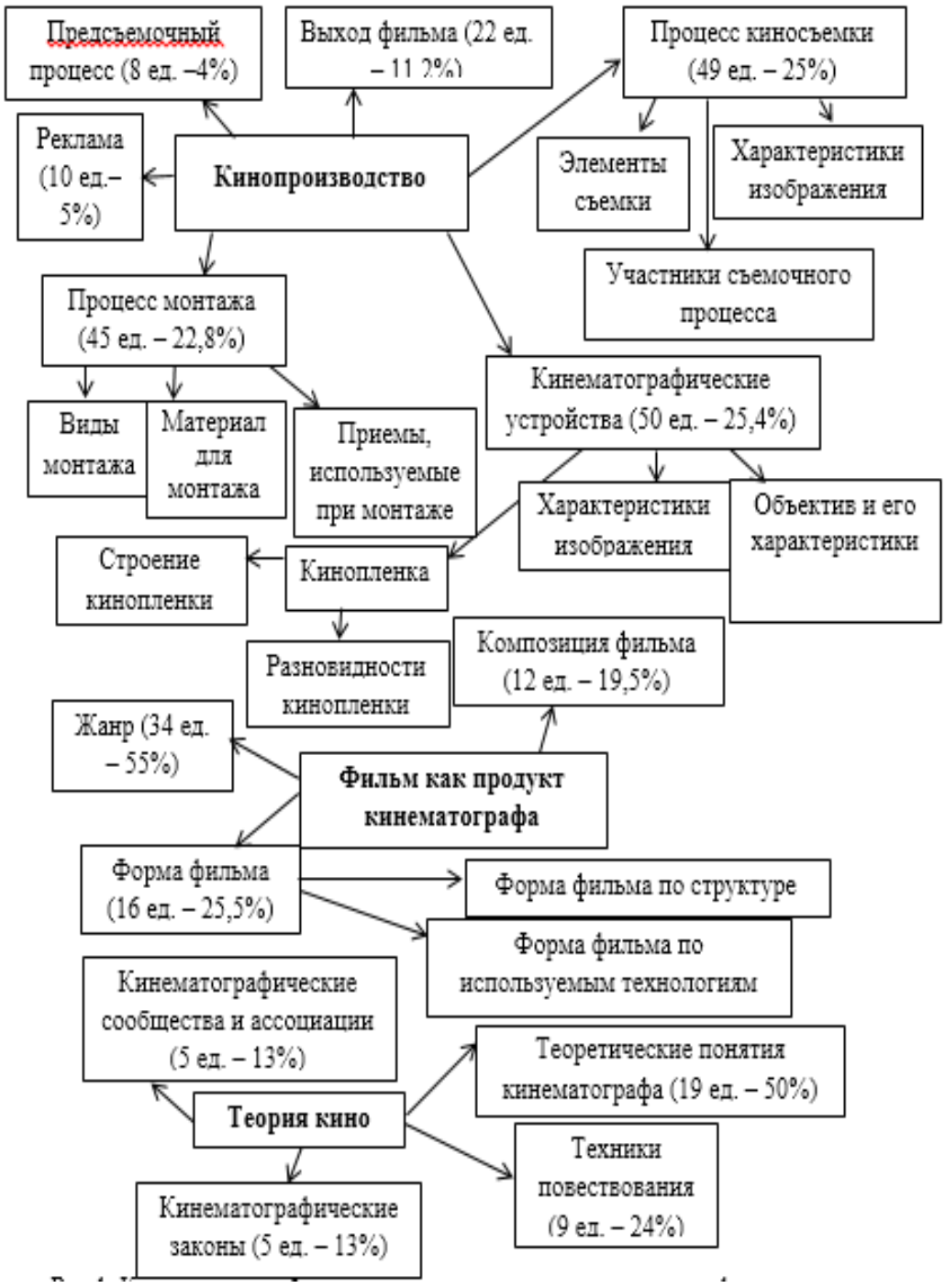


Рис 1. Концептуальный аппарат терминосистемы кинематографических терминов в русском языке

И, наконец, последнюю концептуальную группу, связанную с понятийным центром «Теория кино», представляет группа «Кинематографические сообщества и ассоциации», куда входят ТЕ *Ассоциация владельцев кинотеатров*, *Ассоциация кинодистрибьютеров*, *Российское авторское общество* и др., всего 5 ед.

Рассматривая общую схему концептуального аппарата кинотерминов русского языка можно сказать, что в русском языке ТЕ, описывающие кинематограф как область знания, имеют определенный характер. Это объясняет наличие трех ядерных понятийных центров и отсутствие периферийного понятийного центра. Причем, исходя из рис 1, наиболее многочисленным является понятийный центр «Кинопроизводство», что вполне объяснимо, поскольку современный кинематограф, являясь видом искусства, в то же время представляет собой сложный производственный процесс, включающий многие этапы и элементы, участвующие в процессе создания кинофильмов.

3. Выводы

1. В русской кинематографической терминологической лексике выделено три ядерных понятийных центра: «Кинопроизодство», «Фильм как продукт кинематографа» и «Теория кино». ТЕ концептуальных групп, окружающих данные понятийные центры, наиболее полно отражают сущность кинематографа как области человеческой деятельности и определяют ключевые понятия данной области искусства.

2. Наиболее многочисленными являются ТЕ, входящие в понятийное пространство «Кинопроизводство» (197 ТЕ, 66%), что можно объяснить тем, что кинематограф – это в значительной мере производственный процесс, и в рамках создания кинофильма используется множество технических устройств и приемов.

3. Наименее количественно наполненными в русской кинематографической лексике являются концептуальные группы, входящие в понятийное пространство «Теория кино», а именно: «Кинематографические законы и стратегии» (5 ТЕ, 13%) и «Кинематографические сообщества и ассоциации» (5 ТЕ, 13%). Это говорит о том, что обозначаемые этими ТЕ реалии менее значимы для кинематографа как вида искусства по сравнению с процессом кинопроизводства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сусов И. П. Введение в языкознание: учеб. для студентов лингвистических и филологических специальностей. М.:АСТ: Восток – Запад, 2007, 379 с.
2. Волкова Т. Я. Понятие и концепт в понятийном пространстве английской литературоведческой терминологии // Культура народов Причерноморья. Научный журнал. Симферополь. 2008. №142, т.1. С. 133-135.
3. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной литературе. Москва: Радуга. 1988. № 23. С. 52-92.
4. Пименова М. В. Концептология: учеб. пособ. // Кемерово: КемГУ, Серия «Концептуальные исследования». 2012. Вып. 18. С. 163-169
5. Лаенко Л. В. Концептуальное поле как способ организации лексикона носителя английского языка. // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. ВГУ. 2012. №1. С. 29–35.
6. Абрамова Г. А. Медицинская лексика: основные свойства и тенденции развития: дисс. д-ра филол. наук. Краснодар, 1991, 312 с.
7. Бакулев Г. П. Англо-русский и русско-английский словарь кинотерминов (с толкованием). 5-е изд, перераб. и доп. Москва: ТрансАрт, 2009, 242 с.
8. Сахаров А. А. Англо-русский словарь по фотографии и кинематографии (около 10000 слов). М.: Глав. ред. иностр.науч.-техн. словарей Физмат-гиза, 1960, 395 с.

CONCEPTUAL AND LOGICAL SYSTEMATICITY OF ENGLISH CINEMA TERMINOLOGY

Annotation. This paper is devoted to the problem of the organization of the conceptual apparatus of cinema terminology in the Russian language. An attempt to reveal the conceptual and logical systematicity of the Russian cinematic language via analysis of notional content of its terminological units (TU) made in the paper resulted in determination of three nuclear notional centers within the conceptual field of the Russian cinematograph. Analysis of the semantics of terms (304 units) from the point of view of the conceptual and logical systematicity permitted to identify a number of conceptual groups in the terminological system of cinema in Russian proceeding from extralinguistic connections between objects and phenomena of the surrounding reality, due to which the words are combined on the basis of logical and conceptual commonness.
Keywords: terminology, cinema, conceptual field, conceptual center

Mikhaleva M A.
Scientific adviser: Volkova T. Y., Ph.D., Associate Professor
Donetsk National University
E-mail: mikhaleva@mail.ua

УДК 81`373:811.12.2

СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ОХОТНИЧЬЕЙ ЛЕКСИКИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ)

Наймушин С.С.
Научный руководитель: Басыров Ш.Р. д. ф. н., профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной работе рассматривается охотничья лексика немецкого языка на примере имен существительных. Выявлены способы образования имен существительных охотничьей лексики немецкого языка, а также их основные структурные типы.
Ключевые слова: композит, корневое слово, безаффиксное слово, суффиксальное слово, заимствование.

1. Введение

Актуальность избранной темы заключается в недостаточном изучении профессионального языка, в том числе и охотничьей лексики. Обращения к данной теме продиктовано также повышенным интересом лингвистики к изучению вопросов социо-функциональной стратификации национального языка [1; 2; 3; 4].

Объект исследования составляют имена существительные охотничьей лексики (ОЛ) немецкого языка, а **предмет исследования –** способы образования ОЛ и их структурные типы.

Целью работы является выявление структурных типов имен существительных ОЛ немецкого языка и определение их продуктивности.

Материалом исследования послужили данные толковых словарей немецкого языка, профессиональных охотничьих словарей, энциклопедий [5; 6]. Общий объем проанализированных имен существительных составляет 423 лексические единицы.

2. Структурные типы имен существительных охотничьей лексики немецкого языка

Словообразовательный анализ имен существительных охотничьей лексики позволил установить следующие структурные типы (см. п. п. 2.1-2.8)

2.1 Сложные слова (композиты)

Словосложение – это образование новых слов путем объединения в одно целое двух и более основ. Например:

(1) *Federwild* ‘пернатая дичь’ (<– *Feder* ‘перо’ + Wild ‘дичь’), *Schwarzwild* ‘черная дичь’ (<– *Schwarz* ‘черный’ + Wild ‘дичь’), *Schweißfährte* ‘кровавый след’ (<– *Schweiß* ‘кровь’ + *Fährte* следы (передвижения)), *Wilddieb* ‘браконьер’ (<– *Wild* ‘дичь’ + *Dieb* ‘вор’), *Jagdkönig* ‘король охоты’ (<– *Jagd* ‘охота’ + *König* ‘король’), *Jagdfieber* ‘охотничий азарт’ (<– *Jagd* ‘охота’ + *Fieber* ‘азарт’), *Jagdmesser* ‘охотничий нож’ (<– *Jagd* ‘охота’ + *Messer* ‘нож’), *Jungjäger* ‘молодой охотник’ (<– *jung* ‘молодой’ + *Jäger* ‘охотник’).

Компоненты сложных слов соединяются друг с другом при помощи:

а) соединительных элементов -e, -es, -(e)n, -er, -n, -s. Например:

Bär<u>en</u>packer ‘собака для охоты на медведя’ (<– *Bär* ‘медведь’ + *Packer* ‘гончая собака’); *Frühlings<u>j</u>agd* ‘весенняя охота’ (<– *Frühling* ‘весна’ + *Jagd* ‘охота’);

Schweinefleisch ‘свинина’ (<– *Schwein* ‘свинья’ + *Fleisch* ‘мясо’); *Todesstrafe* ‘смертная казнь’ (<– *Tod* ‘смерть’ + *Strafe* ‘наказание’); *Hosentasche* ‘карман брюк’ (<– *Hose* ‘брюки’ + *Tasche* ‘карман’);

б) без соединительных элементов:

Wilddieb ‘браконьер’ (<– *Wild* ‘дичь’ + *Dieb* ‘вор’), *Fallwild* ‘падаль’ (<– *Fall* ‘падение’ + *Wild* ‘дичь’), *Morgenflug* ‘утренний перелет’ (<– *Morgen* ‘утро’ + *Flug* ‘полет’).

Из 177 немецких композитов, большую часть (160 ед.) составляют композиты без соединительных элементов, меньшую часть – композиты со соединительными элементами (17 ед.)

2.2 Безаффиксные слова

Безаффиксный способ словообразования - разновидность аффиксации, для которой характерно образование новых слов с помощью значимого отсутствия суффиксов, обычно от глаголов и прилагательных, имеющих суффиксы в составе основы. Производные слова, обычно существительные, образуются в таких случаях без формально выраженных суффиксов, поэтому безаффиксный способ словообразования называют также нулевой суффиксацией или имплицитной деривацией. Например:

(2) *Ausschuß* ‘обстрел’ (<– *ausschießen* ‘отстреливать’), *Einschuß* ‘место попадания пули’ (<–*einschießen* ‘пристреливать’), *Beschlag* ‘спаривание' (<– *beschlagen* ‘оплодотворять’), *Köder* ‘ловушка, приманка’ (<– *ködern* ‘приманивать (зверей)’), *Schweiß* ‘кровь’ (<– *schweißen* ‘истекать кровью’).

Корневая гласная мотивирующего глагола при образовании безаффиксных существительных может изменятся, а именно:

а) ie –> u (*ausschießen –> Ausschuß*);

б) ei –> i (*abbeißen –> Abbiß*);

в) e –> u (*abwerfen –> Abwurf*);

г) e –> a (*fressen –> Fraß*).

Существуют безаффиксные существительные, образованные без изменения корневой гласной мотивирующего глагола. Однако такие существительные встречаются крайне редко.

Beschlag ‘спаривание' (<– *beschlagen* ‘оплодотворять’).

2.3 Корневые слова

Немецкие корневые слова составляют относительно постоянный фонд немецких производящих основ, которые присоединяют аффиксы и, таким образом, приобретают лексическое значение. Некоторые корневые слова сами выступают в качестве аффиксов или частотных компонентов. Немецкие корневые слова являются односложными, реже двусложными лексемами. Например:

(3) *Horn* ‘рог (животного)’, *Kopf* ‘голова’, *Kugel* ‘пуля’, *Wild* ‘дичь’, *Fett* ‘жир’, *Geiß* ‘коза’, *Pelz* ‘пушнина’, *Luchs* ‘рысь’, *Mönch* ‘безрогий олень’, *Muff* ‘мазила’, *Pirsch* ‘охота (преследовать дичь), *Ranz* ‘гон’, *Ratz* ‘хорек’.

2.4 Суффиксальные слова

Суффиксальный способ словообразования — способ образования слов, при котором новое слово образуется путем присоединения к производящей основе суффикса. Например:

(4) *Akklimatisierung* ‘акклиматизация’ (<– *akklimatisieren* ‘акклиматизировать’), *Brauchtum* ‘народный обычай’ (<–*Brauch* ‘обычай’), *Auslöser* ‘курок’ (<– *auslösen* ‘приводить в действие’), *Jährling* ‘однолетка’ (<– *Jahr* ‘год’).

В деривации суффиксальных имен существительных участие принимают с различной продуктивностью суффиксы –tum, –ung, –er, –ling:

–ung (17 ед.): *Fütterung* (<– *Futter*);

–tum (1 ед.): *Brauchtum* (<–*Brauch*);

–er (26 ед.): *Hauer* (<–*hauen*);

–ling (14 ед.) *Frischling (<– Frisch).*

2.5 Префиксальные слова

Префиксальный способ словообразования — образование нового слова путем прибавления префикса к производящему слову. Продуктивность данной модели низкая (1 ед.):

(5) *Nachwelt* ‘потомство’ (<– *die Welt* ‘мир’).

2.6 Синтаксическая деривация

Синтаксическая деривация (или способ словообразования синтаксический) – это аналитическое словообразование как особый способ словообразования, в результате которой появляются дериваты по моделям словосочетания.

(6) *Englisch gun* ‘английское ружье’.

Данный синтаксический дериват образуется по модели ‘Прилагательное + существительное’. Продуктивность данной модели низкая (1 ед.).

2.7 Префиксально-суффиксальные слова

Префиксально-суффиксальный способ словообразования – один из комбинированных аффиксальных способов, при котором словообразовательным формантом является комбинация двух аффиксов – приставки и суффикса. Например:

(7) *Gesperre* ‘выводок птиц’, *Gehege* ‘огороженное место, заповедник’, *Gehöre* ‘уши (хищных зверей)’, *Gelege* ‘снесённые яйца’, *Gesäuge* ‘молочные железы (животных)’, *Gescheide* ‘внутренности дичи’, *Geschlinge* ‘потроха, ливер’.

В образовании префиксально-суффиксальных существительных участвуют такие сложные форманты как (ge + e), а также (ge + нулевой суффикс):

а) ge + e (9 ед.): *Gehege* ‘огороженное место, заповедник’, *Gehöre* ‘уши (хищных зверей)’, *Gesäuge* ‘молочные железы (животных)’ *Geschlinge* ‘потроха, ливер’;

б) ge + нулевой суффикс (9 ед.): *Geheck* ‘выводок (птиц)’, *Gehörn* ‘рога’, *Gewaff* ‘бивень’, *Geweih* ‘оленьи рога’.

2.8 Заимствования

Заимствования – это слова неисконного происхождения, перенесённые из одного языка в другой в результате территориальных и культурных контактов. Например:

(8) *Prämolar* ‘премоляр (зуб коренной малый)’, *Quagga* ‘квагга’.

Основными источниками является заимствований является латинский язык, а также французский и арабский язык. Например:

(8) *Prämolar* (<– лат. *premolar, dentes premolares*), *Quagga* (<– лат. *Equus quagga quagga*), *Razzia* (<– араб. – франц. ‘облава’)

3. Выводы

3.1 В словообразовательном отношении немецкие существительные охотничьей лексики распадаются на 8 структурных типов (корневые, безаффиксные, сложные слова, суффиксальные, префиксальные, суффиксально-префиксальные, заимствования и синтаксическая деривация)

3.2 Продуктивность выявленных структурных типов немецких существительных охотничьей лексики неодинаковая (см табл. 1)

3.3 Самыми продуктивными в немецком языке являются слова, образованные путем словосложения (177 ед. или 41,84%) и суффиксации (148 ед. или 34,99%)

3.4 Среднюю продуктивность обнаруживают безаффиксные существительные (25 ед. или 5,91%), корневые (43 ед. или 10,17%) и префиксально суффиксальные слова (18 ед. или 4,26%).

3.5 Низкую продуктивность проявляют заимствования (9 ед. или 2,13%), префиксальные слова (1 ед. или 0,24%), синтаксическая деривация (1 ед. или 0,24%).

Таблица 1

Продуктивность структурных типов немецкой охотничьей лексики

	Структурные типы	Пример	Количество
1	Сложные слова	см. (1)	177 (41,84%)
2	Безаффиксные слова	см. (2)	25 (5.91%)
3	Корневые слова	см. (3)	43 (10,17%)
4	Суффиксальные	см. (4)	148 (34,99%)
5	Префиксальные	см. (5)	1 (0,24%)
6	Синтаксическая деривация	см. (6)	1 (0,24%)
7	Префиксально-суффиксальные слова	см. (7)	18 (4,26%)
8	Заимствования	см. (8)	9 (2,13%)
	Всего		423 (100%)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Домашнев А. И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах. — Л.: Наука, 1983. — 233 с.
2. Сапожникова Л.М. Лексикология современного немецкого языка. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – С. 114 – 122
3. *Степанова* М. Д., *Чернышёва* И. И., Лексикология современного немецкого языка, М., 1975; - 314 с.
4. Куликов В.П. Охотничья лексика в современном немецком языке: автореферат канд. филол. наук., Спб, 1995. – 20 с.
5. Die Jagd. Охота. Немецко-русский словарь Текст. / Е. Л. Зверев, Ю. Ф. Зверева, А. Ю. Кубякина. — СПб.: Тускарора, 2004. — 112 с.i 191. Die Sprache des Waidmanns: systematisches u. alphabetisches Worterbuch.
6 Duden. Die deutsche Rechtschreibung: Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der amtlichen Regeln — Berlin, 2017; - 910 S.

STRUCTURAL TYPES OF THE HUNTING VOCABULARY OF THE GERMAN LANGUAGE (ON EXAMPLES OF NOUNS)

Annotation. This paper examines the hunting vocabulary of the German language, using examples of nouns. The ways of formation of nouns of hunting vocabulary of the German language, as well as their main structural types, were revealed.
Keywords: composite words, underlying word, affixless words, suffixal words, borrowed words

Naymushin S.S.
Scientific adviser: Basyrov Sh. R. Ph.D., professor
Donetsk National University
E-mail: naymushin324@mail.ru

УДК 81-23

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ С ПОСТПОЗИТИВОМ *UP* В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Павленко Н.С.
Научный руководитель: Никулина Инна Николаевна, к. филол. н., доц.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной работе рассматриваются структурные особенности фразовых глаголов, их функциональные и семантические особенности. Изучается проблема статуса постпозитива, при этом

предлагаются различные точки зрения. В ходе исследования было выявлено, что в лингвистических исследованиях существуют два основных подхода относительно определения категориального статуса глаголов с постпозитивным компонентом.
Ключевые слова: фразовые глаголы, постпозитив; адвербиальный послелог; семантика; структура.

Лексический состав английского языка является неоднородным по своей структуре и семантике, поскольку постоянно происходит его обогащение. По утверждению многих лингвистов, фразовый глагол является одним из наиболее продуктивных источников развития и пополнения лексического состава английского языка. В современном английском языке насчитывается более двенадцати тысяч фразовых глаголов и наблюдается тенденция к увеличению их количества. Некоторые лингвисты отмечают, что фразовые глаголы являются уникальным явлением, они присущи только английскому языку. Данное утверждение подтверждает и тот факт, что, к примеру, фразовые глаголы не имеют аналогов в русском языке [5,7,8,11].

Несмотря на существующие исследования, семантика и структура глаголов с постпозитивами в английском языке еще недостаточно изучена, в частности, весьма ограниченным представляется количество работ, посвященных составлению семантических классификаций фразовых глаголов. Собственно, рассматривается достаточно ограниченный круг вопросов: статус глаголов с постпозитивами; синтаксические функции постпозитивов (Аничков И.Е.), история происхождения постпозитива (Аничков И.Е., Егорова Т.О., Жлуктенко Ю.О., Ивашкин М.П., Ненюкова А.С., Хилтунен Р.), место постпозитива в предложении относительно глагола и фонетические признаки глаголов с постпозитивами (Гринблат О.Ф.), сочетаемость глаголов с постпозитивами (Фрейзер Б.).

Актуальность проблемы обусловлена важной ролью сочетаний глагола и постпозитива в системе современного английского языка, их структуры и широким диапазоном семантического варьирования.

Цель статьи – изучить структурные и семантические особенности фразовых глаголов с постпозитивным компонентом *up.*

Фразовые глаголы получили такое название потому, что составляющие сложный глагол слова похожи на короткую фразу. К примеру, *to get ‘доставать; получать’* и *to get up ‘вставать; подниматься’* – это разные глаголы: первый является монолексемной глагольной единицей, а второй представляет собой короткую фразу.

Кроме термина "фразовые глаголы" лингвисты используют такие термины как, глагольная фраза (verb phrase), сложный/составной глагол (compound verb), сочетание «глагол-наречие» (verb-adverb combination), конструкция «глагол-частица» (verb-particle construction): понятие частица (particle) включает в себя, предлог и наречие; двухчастное слово/двухчастный глагол (two-part word/verb) и трехчастное слово/трехчастный глагол (three-part word/verb), мультисловный глагол (multi-word verb), глаголы с послелогами (postpositional verbs) и т.п. Они также могут определяться как «прерывистые сложные слова» («separable compounds») [16].

Термин «phrasal verb» был впервые употреблен Логаном Смитом, в книге «Слова и идиомы» [1, с. 9], и как он утверждает, термин был подсказан ему издателем [10]. Он был зафиксирован в англо-русском словаре глагольных сочетаний, изданном в СССР в 1986 году [13].

В пособии по изучению фразовых глаголов Дж. Пови дано следующее определение: «Фразовый глагол – это сочетание глагола и адвербиального постпозитива (например, come in, give in, put in), представляющее единую семантическую и синтаксическую единицу» [15]. При этом, М. С. Перевёрткина под фразовым глаголом понимает особую форму словообразования, которая образуется путем прибавления к монолексемному глаголу предложной частицы – постпозитива, в результате чего значение исходного глагола может полностью измениться. Таким образом, фразовый

глагол представляет собой единство глагола и постпозитива [14]. В свою очередь, И.Е. Аничков характеризует глаголы с постпозитивным компонентом, как ‘составные глаголы’, состоящие из двух компонентов, которые пишутся раздельно, но выражают одно понятие и выполняют функцию одного члена предложения [6].

Фразовые глаголы способны принимать все видовременные формы, что и обычные глаголы. Они делятся на непереходные и переходные.

Переходные фразовые глаголы (*transitive phrasal verbs*) – это глаголы, после которых используют дополнение, чтобы получилось полноценное, наполненное смыслом предложение.

Например: *He was beaten up by a gang of thugs in the city center - 'Его избила банда головорезов в центре города'.*

Непереходные фразовые глаголы (*intransitive phrasal verbs*) — термин, которым обозначаются конструкции с отсутствующим дополнением.

They stopped to fill up ‘они остановились, чтобы заправиться’;

The kids have been acting up all day - 'Дети капризничали весь день'.

Одни и те же фразовые глаголы могут иметь значения переходных (они могут требовать дополнения), а в других случаях – непереходных (могут употребляться без дополнений):

get up ‘*просыпаться, вставать’* (непереходный), напр.: *It's unusual for him to get up early - ‘Он не привык так рано вставать’.*

get someone/ something up ‘*поднимите кого-либо/ что-либо’* (переходный), напр.: Get him up, put him up on the top – ‘Поднимите его, положите его на спину’.

Природа второго компонента фразового глагола до сих пор является предметом многочисленных лингвистических споров. Так, например, Н.Н. Амосова считает второй элемент особым служебным словом и называет его «постпозитивом» [4]. Б.А. Ильиш придает постпозитивам статус особой части речи, но подчеркивает их вспомогательную роль, называя их «полусловом-полуморфемой» [12]. И.Е. Аничков называет второй компонент адвербиальным послелогом, а А.И. Смирницкий считает, что единицы, используемые как вторые элементы подобных сочетаний, не образуют отдельную часть речи, а составляют «группу слов внутри наречия – слов, способных выполнять служебную функцию» [17].

Проанализировав труды исследователей, которые занимались данной проблемой, можно констатировать, что существуют два основных подхода относительно определения категориального статуса глаголов с постпозитивным компонентом. Согласно первому подходу, глаголы с постпозитивом рассматриваются как словосочетания (глагольно-наречные сочетания, в которых постпозитивный компонент – это наречие). То есть постпозитив трактуется как значимое слово (наречие) или служебное (предлог) (Арнольд 1986; Берлизон 1954, 1957, 1958; Гурский 1962, 1975; Смирницкий 1956, 1959).

Второй подход предполагает определение фразовых глаголов в качестве сложных или аналитических слов, в семантике которых постпозитивный компонент рассматривается как словообразующий элемент, который модифицирует или полностью изменяет значение исходного глагола. Поскольку в современном английском языке постпозитивные компоненты выполняют в значительной мере те же самые функции, что и префиксы в русском языке. То есть постпозитив используется как основной способ внутреннего глагольного словообразования в противоположность другим индоевропейским языкам, которые в этом случае используют префиксацию. Поэтому часть исследователей располагают их на словообразовательном уровне и рассматривают как часть слова (морфемы) (Голубкова 1988, 1990; Жигадло 1956; Жлуктенко 1954, 1958, 1960; Зильберман 1958).

Некоторые лингвисты предлагают для постпозитивов неопределенный статус: «полуслова», «полуморфемы» (Ильиш 1968, 1971; Скоморощенко 1995).

Фразовые глаголы могут классифицироваться по разным признакам, в том числе и по семантическим, позволяющим исследовать их смысловую сторону, в которой соотношение с первичным денотатом определяет степень семантической неделимости и устойчивости. Так В.В. Елисеева и Ежкова Р.В. акцентируют внимание на том, что «в свободном сочетании глагол сохраняет свое значение, а постпозитив лишь уточняет его. В сочетании фразеологическом постпозитив влияет на семантику глагола, часто изменяя ее. Модели при этом нет, и глагол и постпозитив семантически ослаблены и значение целого не сводится к сумме значений составляющих компонентов» [9, с. 15].

Многие современные исследователи (Самигуллина А. С, Пилюгина Е. А., Авдеевич Н.В. и др.) разделяют фразовые глаголы с точки зрения переосмысленности их значения на три группы:

1. Фразовые глаголы с буквальным (*literal*) значением всех компонентов, то есть со значением, непосредственно вытекающим из значений всех компонентов фразового глагола и соотносимым с нулевой степенью его фразеологизации: *stand up 'встать'* и т.п.

2. Полуидиоматические фразовые глаголы (*semi-idiomatic*), когда сам глагол сохраняет свое прямое значение, в то время как второй элемент привносит дополнительный оттенок значения в смысловое содержание (достаточно прозрачные для понимания, но требующие более внимательного отношения к контексту): *wash up 'мыть'* и т.п. Данные значения относятся к разряду средней степени фразеологизации.

3. Идиоматические фразовые глаголы (*idiomatic*), в которых оба компонента не имеют прямого значения, и значение фразового глагола как целого не выводимо из суммы значений, входящих в него компонентов (полностью фразеологизированные значения): throw up – 'тошнить, рвать' и т.п. Эти фразовые глаголы являются наиболее сложными для понимания.

Самым продуктивным постпозитивным компонентом является постпозитив *up,* обладающий наибольшей степенью абстрактности. В процессе исследования было установлено семь типов значений фразовых глаголов с постпозитивом *up.*

1. Переход из горизонтального положения в вертикальное: *to get up* 'вставать, подниматься'.

When I fell off my bicycle, I couldn't get up for a few minutes – 'Когда я упал с велосипеда, я несколько минут не мог подняться'.

2. Увеличение, повышение стоимости, цены, оценки и проч., которое является метафорой от прямого значения «движение снизу-вверх», ср.:

Prices are going up.'Цены растут';

It was a step up for him. 'Это было для него шагом вперед'.

3. Направление действия снизу-вверх. При этом постпозитив *up* может уточнять направление движения *to fly up 'взлететь', look up 'посмотреть вверх'.*

Timothy looked up to the sky to where the gulls flew eastward - 'Тимоти посмотрел на небо, туда, где на восток летели чайки';

They won't let us fly up until the weather clears - Они не разрешат нам взлететь, пока не разъясниться.

4. Локализация объекта: *to live up in Scotland 'жить в Шотландии'.*

5. Движение в сторону объекта. При этом постпозитив *up* указывает на приближение:

Without seeing Brett, she goes up to Alice.'Не увидев Бретту, она подошла к Алисе'.

6. Завершенность действия: *to pay up 'выплатить', to drink up 'выпить (все до дна)'.*

He was to pay up three days ago, but nothing... – 'Он должен был расплатиться три дня назад, но - ничего...'

Button up your coat. 'Застегни пальто'.

Her leave is up. 'Ее отпуск закончился'.

7. Усиление или однократность действия. В седьмом значении эмфатический постпозитивный компонент *up* добавляет выразительности и указывает на однократность действия:

The child further explained that he woke up and thought it was late and didn't like to wake mother - 'Далее ребенок объяснил, что он проснулся и подумал, что уже поздно, но не хотел будить мать'.

Make the government open up the warehouses and distribute food and clothing to the unemployed - 'Вынудите власть открыть склады и раздать безработным продукты и одежду'.

Таким образом, фразовые глаголы – это особые глагольные образования, состоящие из двух частей: глагола и постпозитива, тесно связанного с ним семантически и синтаксически.

Постпозитивный компонент характеризуется как словообразовательно неизменный элемент, который стоит после глагола и образует с ним единое смысловое целое, несмотря на формальную неоднородность.

Подавляющее большинство ФГ-*up* являются многозначными глаголами. Образование значений ФГ-*up* происходит путем усложнения их семантики или полного ее изменения, также в пределах семантической структуры самих ФГ-*up* может происходить метафоризация уже существующих конкретных значений, а также сужение или расширение значений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Logan P.S. Words and Idioms: Studies in the English Language /Houghton Mifflin, 1925. 299 p., c. 9
2. Авдевич Н. В. Актуализация значений фразового глагола в речевой ситуации: когнитивно-функциональный аспект // Вестник МГЛУ. - 2010. - N21(600) С. 9 – 17.
3. Авдевич Н. В. Когнитивно-дискурсивные особенности многозначных фразовых глаголов в современном английском языке (на материале фразовых глаголов действия с частицами on / off): дис. …. канд. филол. наук. М., 2007. 234 с.
4. Амосова Н.Н. К вопросу о лексическом значении слова // Вестник Ленинград. ун-та. 1957. № 2. Серия истории, языка и лит-ры. Вып. 1. С. 152 – 168.
5. Аничков И.Е. Адвербиальные послелоги в современном английском языке. Вопросы германской и романской филологии // Вопросы германской и романской филологии: Уч. зап. Пятигорского гос.пед. ин-та. Пятигорск, 1961. С. 221-253. 24.
6. Аничков И.Е. Английские адвербальные послелоги. Докт. дисс. М., 1947. 536 с.
7. Берлизон С.Б. Грамматические особенности глагольно-наречных фразеологических единиц в современном английском языке // Учен. записки Магнитогорск. пед. ин-та. 1957. С.312-325.
8. Воробьева О.С. Семантика дієслів з постпозитивними компонентами on і off в сучасній англійській мові // Studia Germanica et Romanica: Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання: Науковий журнал. Донецьк: ДонНУ, 2008. Т. 5. № 1(13). С. 39-54.
9. Ежкова Р.В. Лексико-семантическое словообразование английских фразовых глаголов в современном английском языке. Донецк: ДонГУ, 1986. 47 с.
10. Заболотская А.Р. Изучение структурно-семантических и грамматических особенностей фразовых глаголов английского языка студентами неязыковых специальностей // Филология и Культура. 2015. №4(42) С. 274 – 278.]
11. Ивашкин М.П. Глаголы с поствербами и их роль в новообразованиях английского языка // Учен. зап. Горьк. пед. ин-та иностр. яз. Горький, 1971. С. 125-137.
12. Ильиш Б.А. История английского языка. М., Высшая школа, 1968. 420 с.
13. Медникова Э.М. Англо-русский словарь глагольных словосочетаний – М.: Рус. яз. , 1986 – 640 с.
14. Переверткина М. С. Методика обучения переводу английских фразовых глаголов студентов переводческого отделения: III–V курсы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2010. – 26 с.
15. Поуви Д. Английские фразовые глаголы и их употребление. М.: Высш. шк., 1990. 175 с.

16. Самигуллина А.С. В многомерном пространстве фразовых глаголов // Вестник Башкирского университета. 2012. №4. С. 99–101.
17. Смирницкий А.И. К вопросу о слове: Проблема тождество слова // Тр. Ин-та языкознания АН СССР. М.: Изд-во АН СССР, 1954. С. 3-24.

STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF PHRASAL VERBS WITH POST-POSITIONS UP IN MODERN ENGLISH

Annotation. This paper examines the structural features of phrasal verbs, their functional and semantic features. The problem of the status of a post-position is studied, and various points of view are proposed. The study revealed that there are two main approaches to determining the categorical status of verbs with a post-position in linguistic research.
Keywords: phrasal verbs, post-position; adverbial post-position; semantics; structure.

Pavlenko N.S.
Scientific adviser: Nikulina I.N., associate professor, Ph.D
Donetsk National University
E-mail: 1nkpvlnk@gmail.com

81’373.7: 81’373.21 [811.111+811.161.1]

ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАЗЕО-ТЕМАТИЧЕСКИХ ГРУПП ИДИОМ С ТОПОНИМИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Попович Е.Р.
Научный руководитель: Бессонова О. Л. д. филол. н., профессор,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей английской и русской топонимической фразеологии в рамках лингвокультурологической парадигмы. Исследование фразеологических единиц с топонимическим компонентом позволяет выявить особенности национального менталитета и культуры английского и русского лингвокультурных сообществ. Один из этапов исследования предполагает классификацию анализируемых единиц на фразео-тематические группы. В статье описаны особенности такой классификации, установлены сходства и отличия фразеологизмов с топонимическим компонентом в современных английском и русском языках.
Ключевые слова: фразеологическая единица, топоним, топонимическая фразеология, концептосфера, национально-культурная семантика.

Вводные замечания

Топонимика является своего рода историческим документом или памятником, своеобразие которого состоит в том, что он узнается нами сквозь призму языка. Исходя из этого, мы делаем вывод, что географические названия – это не только историческое прошлое страны, которое раскрывается в культурном контексте, но и часть словарного состава языка, подчиненная определенным языковым закономерностям. Так, топонимы в составе ФЕ способны не только давать внутреннюю характеристику народа, их создавшего, но и служат напоминанием об исторической судьбе страны и ее населения, о ее роли на политической, экономической и культурной аренах, что позволяет проводить аналогии и способствует приобретению топонимами своеобразных метафорических смыслов значений.

Данная статья посвящена изучению фразеологических единиц с топонимическим компонентом (далее ФЕТК) английского и русского языков. Фразеологические единицы (далее ФЕ) занимают особое место в картине мира англоязычного и русскоязычного сообществ, что связано с особенностями семантики данной группы лексики и их

лингвокультурологической значимостью. Топонимический компонент в составе фразеологических единиц фиксирует в языке ярко выраженные национально-культурные коннотации, выполняя функцию «культурного знака» и демонстрируя отношение определённого этноса к своей стране и к другим странам [1]. Следовательно, концептуальное родство ФЕТК определяется по наличию в них разнообразных – семантических и структурных – компонентов, «несущих указание на участие в процессе формирования фразеологических знаков одной и той же семиотической области культуры» [2]. Например, ФЕТК ***Paris is worth the mass 'стоит пойти на компромисс ради очевидной выгоды' передает информацию о том, что для восстановления силы и единства Франции королю Генриху*** IV ***пришлось принять католическую веру (в связи с тем, что*** большинство французов были католиками) для спасения Франции и извлечения личной выгоды. Значение ФЕТК *Москва - всем городам мать* содержит информацию о том, что Москва является самым важным русским городом, тем самым выражая отношение русского человека к столице России.

Топонимическая лексика в составе фразеологических единиц исследовалась различными учеными (Д. А. Добровольский, К. Е. Назаров, А. Я. Остапович, А. Д. Райхштейн). В современных лингвистических исследованиях наблюдается значительный интерес к проблемам фразеологии с топонимическим компонентом как на материале отдельных языков, так и в сопоставительном плане. Топонимы в составе ФЕ изучались в сопоставлении на материале русского, украинского и английского языков (И. П. Назарова, В. А. Хохлова). Структурно-семантический подход к анализу топонимической лексики продемонстрирован в работах Т. А. Булановской, Г. У. Мацаевой, А. В. Суперанской.

Однако, анализ литературы по проблеме исследования показал недостаточность исследований ФЕТК, выполненных в сопоставительном ракурсе, в том числе на материале таких разноструктурных языков, как английский и русский. Такой подход позволяет выявить общие и отличительные черты топонимической фразеологии в языках сопоставления. Целью данной статьи является составление фразеоматической классификации ФЕТК в английском и русском языках, выявление сходств и отличий в проявлении национально-культурной специфики английских и русских ФЕТК. Материалом исследования послужили 294 ФЕТК английского языка и 232 ФЕТК русского языка, отобранных из одно- и двуязычных фразеологических словарей [3-7].

Основные результаты исследования

В качестве воспроизводимой языковой единицы фразеологизм всегда выступает как определенное структурное целое. Топонимы являются наиболее ярко выраженными носителями национально-культурной семантики, поскольку именно им как наименованиям различных географических названий, принадлежит главная роль в процессе осмысления человеком его жизненного пространства. В составе ФЕ, с помощью которых концептуализируется национальная самобытность и духовность английского и русского лингвосообществ, топонимы выступают своеобразными языковыми памятниками разных этапов социо-исторического развития. Все вышесказанное обусловливает важность изучения ФЕТК с целью выявления тех фрагментов самобытного и духовного мира английской и русской лингвокультур, которые концептуализируются средствами топонимической фразеологии. Взяв за основу подход А. В. Кунина и классификацию С. В. Олейника к установлению фразео-тематических групп [8-9], мы выделили две основные концептосферы ФЕТК, которые представлены в обоих исследуемых языках, а именно: «Человек» и «Окружение человека», которые, в свою очередь, подразделяются на подгруппы (см. табл. 1).

Таблица 1

Концептосферы, вербализуемые ФЕТК в английском и русском языках

№	Концептосфера	Англ. Кол-во (%)	Рус. Кол-во (%)	Примеры
1.	Человек	228 (78%)	192 (83%)	англ. *as true as Ripon steel* ‘надежный, верный, правдивый’ рус. *родиться в селе Трусы* ‘быть трусом, трусливый’
2.	Окружение человека	66 (22%)	40 (17%)	англ. *from here to Timbuktu* ‘заморские, дальние страны’ рус. *Кому Москва мать, а кому мачеха* ‘не всем в Москве хорошо, в Москве может быть и опасно’
	Всего	294 (100%)	232 (100%)	

Таблица 2

Характеристика концептосферы «Человек»

№	**Фразео-тематические группы**	**Англ. Кол-во (%)**	**Рус. Кол-во (%)**	**Примеры**
1.	Отношение	84 (37%)	147 (77%)	англ. *thou shalt see me at Philippi* ‘мы еще встретимся, угроза’ рус. *еврей он и в Африке еврей*
2.	Состояние	57 (25%)	8 (4%)	англ. *to cross the Styx* ‘умирать’ рус. *отправиться в Могилевскую губернию* ‘умереть’
3.	Моральные качества	20 (9%)	9 (5%)	англ. *vicar of Bray* ‘беспринципный человек’ рус. *Казанская сирота* ‘человек, притворяющийся несчастным, обиженным, беспомощным, чтобы вызвать сочувствие жалостливых людей’
4.	Внешний вид	19 (8%)	5 (3%)	англ. *Eton crop* ‘женская стрижка под мальчика’ рус. *И пензенцы в Москве свою ворону узнали* ‘оказавшись далеко от родных мест, в чужом и большом городе, люди способны сразу узнать земляка’
5.	Умственные способности	18 (8%)	18 (8%)	англ. *to be born in Trumplington* ‘быть глупцом’ рус. *Америку не откроет* ‘о несообразительном, ограниченном, недалеком человеке’
6.	Деятельность человека	17 (7%)	5 (3%)	англ. *Grub street hack* ‘халтурщик’ рус. *Французик из Бордо* ‘об иностранцах, которые в России пользуются неумеренным обожанием в качестве «учителей жизни»
7.	Поведение	7 (3%)	-	англ. *to fiddle while Rome burns* ‘развлекаться во время народного бедствия’
8.	Характер человека	6 (3%)	-	англ. *as valiant as an Essex lion* ‘боязливый, робкий’
	Всего	228 (100%)	192 (100%)	

Концептосфера «Человек» (см. табл. 2) представлена 8 группами: Отношение, Состояние, Моральные качества, Внешний вид, Умственные способности, Деятельность человека, Поведение и Характер человека. Самыми многочисленными являются такие

группы, как: «Отношение» (*Тамбовский волк тебе товарищ*, *Пустите Дуньку в Европу* ‘о восторженном отношении к внешней стороне жизни западных стран (ирон., презрит.)’, *Про тебя и в Москве в лапти звонят* ‘неодобрение, порицание лени в обществе, осуждение праздного образа жизни, необходимо зарабатывать себе на жизнь’, *божья коровка, полетай на Волгу: там тепленько, здесь холодненько* ‘совет кому-либо удалиться’, *better be first in a village than second in Rome* ‘лучше быть первым парнем на селе, чем последним в городе’, *to carry coals to Newcastle* ‘заниматься бессмысленным делом’, *show (him) London* ‘наказать кого-либо’, *Norfolk turkey* ‘Норфолкский индюк» (шутливое прозвище уроженца или жителя графства Норфолк)’, *like the mayor of Calenich who walks to miles to ride one* ‘о тех, кто чрезмерно старается поддержать о себе высокое общественное мнение’, *Москва от копеечной свечи сгорела* ‘и ничтожные причины могут вызвать крупные события (в 1443 г Москва загорелась от свечи церковной святого Николая на Песках)’, *not for all the coffee in Brazil* ‘ни за что на свете, ни за какие коврижки’, *as true as the devil's in London* ‘этого не может быть’, *If it is raining in Brummagem, it'll be fine in Hull* ‘Будет и на нашей улице праздник!’); «Состояние» (*in Golgotha are the sculls of all sizes* ‘перед смертью все равны’, *Писать (выводить) Вавилоны* ‘идти, шатаясь, заплетающейся походкой’ (о пьяном или выпившем алкогольный напиток человеке), *отогрелся в Москве, да замёрз на Березине; Погиб как швед под Полтавой; Кануть в Лету* ‘исчезнуть из памяти и жизни, стать жертвой забвения’ (Лета - это река забвения, через которую надо переплыть на ладье кентавра Харона, чтобы попасть в «царство Аида», то есть в загробный мир).

Достаточно номинативно плотными являются группы ФЕТК со значением: «Моральные качества» (*закрой глаза и думай об Англии* ‘яркая характеристика пуританизма и чопорности викторианской эпохи, так называемых «викторианских ценностей»’, *to sell the Brooklyn Bridge* ‘обмануть, одурачить’, *to kiss the Blarney stone* ‘быть льстецом’, *as true as Ripon steel* ‘надежный, верный, правдивый’); «Внешний вид человека» (*Eton crop* ‘женская стрижка под мальчика’, *as big as Dorchester butt* ‘чрезмерно полный, тучный’, *long man of Wilmington* ‘очень высокий человек’, *коломенская верста* ‘об очень высоком человеке’ (Коломенская верста - высокие верстовые столбы, какие были установлены по указанию царя Алексея Михайловича по дороге из Москвы до села Коломенское)); «Умственные способности» (*не Копенгаген* ‘некомпетентный’; *Пошехонье* ‘символ глупости (происходит от названия литературного произведения «Пошехонские рассказы» М.Е. Салтыкова-Щедрина)’, *as wise as Waltham's calf* ‘очень глупый’, *Tom/Bess/Jack o'Bedlam* ‘сумасшедший’, *wise women of Mungret* ‘мудрые женщины из Мангрета’); «Деятельность человека» входят названия профессий, а также номинации, указывающие на работу человека, например, *Yarmouth mittens* ‘рабочий класс’, *Grub street hack* ‘ремесленник пера, халтурщик’. В данную группу также входят ФЕТК, номинирующие деятельность людей, осуждаемую обществом, например, *scarlet woman of Babylon* ‘блудница’, *Tyburn blossom* ‘молодой вор, юный правонарушитель’, *king of Tyburn* ‘палач’.

Менее многочисленными оказалась группы нашедшие свое отражение только в английской лингвокультуре: «Поведение человека» (*to send a man to Cornwall without a boat* ‘бойкотировать, игнорировать кого-либо; изменять мужу’, *to fiddle while Rome burns* ‘развлекаться во время народного бедствия’, *to raise Hail Columbia* ‘буянить, скандалить’); «Характер человека» (*bold as a Cotswold sheep* ‘смирный как овца’, *Cheshire cat* ‘веселый, постоянно улыбающийся человек’, *as valiant as an Essex lion* ‘боязливый, робкий’).

Таблица 3

Характеристика концептосферы «Окружение человека»

№	Группа	Англ. Кол-во (%)	Рус. Кол-во (%)	Примеры
1.	Пространство	33 (50%)	23 (58%)	англ. *from China to Peru* ‘от Китая до Перу, от одного конца земли до другого’ рус. *маленькая Швейцария* ‘об очень красивом, живописном месте’
2.	Материальное положение	29 (44%)	13 (33%)	англ. *on the high-road to Needham* ‘быть на грани разорения, банкротства’ рус. *Аркадская идиллия* ‘беспечное, ничем не омраченное существование’
3.	Система правосудия	4 (6%)	4 (10%)	англ. *custom of Kent* ‘равный раздел чего-либо, по-братски’ рус. *Архипелаг ГУЛАГ* ‘система концлагерей в СССР; символ тоталитарного государства периода сталинских репрессий’
	Всего	66 (100%)	40 (100%)	

Концептосфера «Окружение человека» (см. табл. 3) включает 3 группы: Пространство, Материальное положение человека, Система правосудия. С учетом количественных данных приведенных выше стоит отметить, что наиболее многочисленной является группа «Пространство». В английской лингвокультуре большинство ФЕТК, вербализующих Пространство, представляют собой наименования географических объектов, например, *the Sunset State* ‘штат заходящего солнца’ (прозвище штата Орегон). Также, встречаются ФЕТК указывающие на удаленность пространства: *from Boston to Baltimore* ‘повсюду’, *go round by Newcastle to get to Shields* ‘идти в обход’ («за тридевять земель»). В русской лингвокультуре, как известно, с начала XIII века Москва стала центром Московского княжества, с XIV века - столицей Московского государства. Соответственно, появилось много выражений о Москве: *Москва - Третий Рим* ‘образное название Московского государства’, *Москва верстой далека, да сердцу рядом, Москва не город, а целый мир, Москва - сердце России, Москве восемьсот лет исполнилось, а она не стыдится учиться и перестраиваться.* Помимо этого, другие города встречаются не реже в исследуемом материале: *Киев – матерь городов русских, Новгород Нижний - сосед Москве ближний, Северная Пальмира, Окно в Европу, Северная Венеция* – названия Санкт-Петербурга, *Казань осетрами, Сибирь соболями хвалится* ‘в Казани много осетровой рыбы, а в Сибири много пушных зверей’. В русской топонимической фразеологии также присутствуют упоминания об Англии: *веселая Англия* ‘об Англии, Великобритании’, *добрая старая Англия*; *туманный Альбион* ‘Лондон’. Европейские страны отражены в русской топонимической фразеологии: *Галльский петух* ‘аллегорическое название Франции и французов’ (образовано от ойконима Галлия (от лат. Галл - петух) - территория современной Франции, Бельгии и северной Италии), *Германия превыше всего, над всей Испанией безоблачное небо*. В исследуемом материалы были обнаружены ФЕ с вымышленными топонимами: *Нью-Васюки* ‘город на Волге из «12 стульев» И. Ильфа и Е. Петрова’ (о маленьком городке, который превратиться в крупный центр ч.-л), *избушка на курьих ножках* ‘старое небольшое строение’ (основано на ассоциативной связи с жилищем Бабы-Яги, героини русской народной сказки).

Периферийной является группа со значением «Материальное положение человека», включающая ФЕТК, обозначающие бедность и богатство (*to go to Bath* ‘попрошайничать’, *on the high-road to Needham* ‘быть на грани разорения, банкротства’, *poor as Crowsborough (Common)* ‘очень бедный, нищий’, *on Easy Street* ‘жить в комфорте, находиться в финансовой независимости’, *as poor as the Bishop of Chester* ‘безмерно богатый’, *Аркадская идиллия* ‘беспечное, ничем не омраченное существование (в

Древней Греции Аркадией называлась внутренняя область полуострова Пелопоннес — греческое захолустье, которую населяли пастухи и земледельцы, славившиеся чистотой нравов и гостеприимством)'.

Наименьшей по количеству оказалась группа «Система правосудия». ФЕ данной тематической группы подчеркивают важность для британской нации такого правового института, как законодательная система, например, *courtesy of England* 'юридическое право вдовца'. В русском языке, например, *дом на Лубянке* 'комитет государственной безопасности СССР'.

Выводы

Как видно из приведенных выше данных, наименования объектов являются наиболее частотным значением фразеологических единиц с топонимическим компонентом в английском и русском языках, из чего следует, что осмысление человеком своего жизненного пространства, места, где находится родной дом, край, страна, занимают особое место в лингвокультурной картине мира. Остальные периферийные значения ФЕТК представляют собой прочно закрепившийся пласт историко-культурной информации, фиксируют характеристику человека, принадлежащего к определенной этнической группе в репрезентативной картине мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Горбаневский, М. В. Лингвокультурология и топонимика: новый взгляд на природу географических названий [Текст] / М. В. Горбаневский // Функциональная семантика языка, семиотика знаковых систем и методы их изучения: тезисы докл. междунар. конф. – М.: Российский университет дружбы народов, 1997. – Ч. II. – С. 339–342.*
2. *Зыкова* И. В. Концептосфера культуры и *фразеология*: теория и методы лингвокультурологического изучения. – М.: Ленанд, 2019. – 376 с.
3. Кунин А. В. Англо–русский фразеологический словарь/Лит. Ред. М. Д. Литвинова. – 4–е изд., перераб. и доп. – М.: Русс. Яз., 1984. – 944 с.
4. Cambridge International Dictionary of Idioms. – Cambridge.: Cambridge university press., 1998. – 504 p.
5. Collins Cobuild Dictionary of Idioms. – London.: HarperCollins Publishers Ltd., 1997. – 494 p.
6. Hornby, A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary [Text] / A. S. Hornby. – Oxford University Press, 1995. – 1428 p.
7. Longman Dictionary of Contemporary English. New edition. – Harlow.: Longman, 2009. – 2082 p.
8. Кунин А. В. Английская фразеология. Теоретический курс / А. В. Кунин. М.: Высшая школа, 1970. 243 с.
9. Олійник, С. В. Оцінні фразеологічні одиниці в англійській та українській мовах: лінгвокогнітивний аспект [Текст]: дис, … канд. филол. наук: 10.02.17 / С. В. Олійник. – Донецьк, 2008.–243 с.

PHRASEO-THEMATIC GROUPS OF IDIOMS WITH TOPONYMIC COMPONENT IN ENGLISH AND RUSSIAN

Annotation. The present article addresses English and Russian toponymic phraseology in terms of the linguo-cultural paradigm. The analysis of phraseological units with the toponymic component makes it possible to elicit the peculiar features of national mentality and culture of English and Russian linguo-cultural communities. The objectve of this article is to identify and describe isomorphic and allomorphic features of phraseological units with the toponymic component in the English and Russian languages.

Keywords: phraseological unit, toponym, toponymic phraseology, conceptual sphere, national-cultural semantics.

Popovych O.R.
Scientific superviser: Bessonova O. L. Ph.D., professor
Donetsk National University
E-mail: lenastovn@mail.ru

УДК 81`366.574:811.112.2

РЕФЛЕКСИВНЫЕ КОНВЕРСИВЫ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Растарасова Е.К., Басыров Ш.Р.
Басыров Ш.Р., д-д филологических наук, профессор, профессор,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В настоящей работе рассматриваются конверсивные отношения в немецком и русском языках и различные подходы к изучению этого явления. Освещаются грамматический, лексико-грамматический, деривационный и когнитивно-семантический подходы. При конвертировании рефлексивных глаголов выявляются особенности на семантическом и синтаксическом уровнях в сопостовляемых языках.
Ключевые слова: конверсивность, семантическая роль, трансформируемость, конверсивный нерефлексивный глагол, конверсивный рефлексивный глагол.

1.Введение

Актуальность данной работы определяется необходимостью и значимостью изучения конверсивных отношений в языке. Одной из сложностей, вытекающих из лингвистических воззрений на проблему содержания феномена конверсивности в сфере рефлексивных глаголов (РГ), является его трансформация и соотношение с рефлексивной конструкцией и отсутствие единого мнения на её функции. Нерешенным до конца и открытым остается также вопрос о соотношении нерефлексивной конструкции (НК) и рефлексивной конструкции (РК) в немецком и русском языках.

Объектом настоящего исследования выступают лексические конверсивы, выраженные в немецком языке рефлексивными глаголами (РГ), содержащими в своей структуре местоимение *sich* в Акк., а в русском языке РГ с постфиксом –ся в своей структуре и образованными от нерефлексивных глаголов (НГ).

Предмет исследования составляют семантические и синтаксические свойства конверсивов в сфере рефлексивного глаголообразования в немецком и русском языках.

Цель работы - выявить общее и отличительное у конверсивных РГ в немецком и русском языках.

Задачи исследования:

1) раскрыть механизм конверсивной трансформации НГ и их нерефлексивных конструкций (НК) в РГ и их рефлексивные конструкции (РК) в немецком и русском языках;
2) установить характер изменений в синтаксической и смысловой структурах НГ/РГ и их конструкций в сопоставляемых языках;
3) определить лексико-семантические группы НГ, участвующих в образовании конверсивных РГ в немецком и русском языках, и выявить их продуктивность;
4) определить морфологические и грамматические свойства конверсивных РГ в русском и немецком языках.

Материалом исследования послужили РГ и их НГ, употребленные в их конструкциях (соответственно:РК и НК), отобранные из толковых словарей нем. и рус. языков, а также Национальных корпусов данных языков (всего 228 глаголов).

2.Терминологический аппарат исследования

Описание конверсивных РГ немецкого и русского языков производится на двух уровнях: семантическом и синтаксическом. Анализируемые конверсивные НГ/РГ рассматриваются в составе образуемых ими конструкций, т.о., объектом непосредственного анализа являются оппозиции нерефлексивная конструкция (НК) и рефлексивная конструкция (РК).

Для анализа семантического уровня в настоящей работе был использован следующий инвентарь семантических ролей:

Адресант (Ad_n) – участник речевого акта, который создает речевое сообщение и отправляет его адресату (слушающему, пишущему), например:

Он пишет мне письмо.

Адресат (Ad_r) – тот, для кого говорящий предназначает данный текст; участник, которому агенс направляет информацию, желая, чтобы он ее воспринял, например: Сестра написала *мне* письмо.

Пациенс (Pt) – объект, подвергшийся воздействию, состояние которого меняется под воздействием агенса или каузатора, например: Витя ударил *Петю*; *Ученика* похвалил учитель, *Деревья* гнутся от ветра.

Элементив (El) – стихийная сила как источник изменения в положении дел, например: *Молния* ударила в дерево; *Водой* унесло лодку, *Ветер* гнет деревья.

Каузатор (Caus) – инициатор/причина, вызывающая определенное изменение в состояние объекта, например: *Болезнь* отца очень испугала ее.

Экспериенцер (Exp) – одушевленное лицо, являющееся субъектом восприятия или мыслительного процесса, носителем эмоций и т.п., в психической/ментальной сфере которого осуществляется ситуация, например: *Отец* смотрит телефильм; *Сестра* радуется подарку; Погода огорчает *лыжников.*

Стимул (Stim) - источник информации при глаголах чувственного восприятия или источник непроизвольного переживания человека, например: *Фильм* нас радует.

Локатив (Loc) – место протекания действия, например: Деревья валятся *на ветру.*

В некоторых случаях было трудно однозначно определить характер семантической роли того или иного семантического актанта, в таких случаях в работе используются обобщенные понятия *гиперроль субъекта* (S) и *гиперроль объекта* (O).

На синтаксическом уровне участники конверсивных НГ/РГ выражаются с помощью синтаксических членов предложения. С этой целью в работе используются следующие элементы и их условные обозначения: 1) подлежащее, которое выражено именительным падежом (Nom); 2) прямое дополнение, выраженное винительным падежом (Akk); 3) косвенные дополнения, выраженные родительным ($Ob_{род}$), дательным ($Ob_{дат}$), творительным ($Ob_{твор}$) падежами либо предложной группой ($Ob_{предл}$).

2.1 Конверсив как теоретическое понятие

Конверсив - это «слово, которое называет то же самое отношение, что и ключевое слово, но взятое в ином направлении», т.е. с перестановкой тех же актантов на другие места», ср.:

(1) а. *Учёный проводит анализ* → б. *Анализ проводится учёным* [3, с. 83].

Изучение трансформационной структуры конверсивных глаголов свидетельствует о том, что фразы, в которых присутствуют разные значения глагола, допускают разные трансформации, например: *Отец содержит семью – Семья содержится отцом.* Слова с одинаковым или сходным значением имеют одинаковые наборы синтаксических признаков [3, с. 26], ср.:

(2) *а. Книга* (Nom. / Stim.) *интересует его* (Akk. /Exp.). – *б. Он* (Nom. / Exp.) *интересуется книгой* (Akk. /Stim.); аналогично:

(3) *a. Das Buch* (Nom. / Stim.) *interessiert mich* (Akk. /Exp.) ‘Книга меня интересует’. – б. *Ich* (Nom. / Exp.) *interessiere mich für das Buch* ($Ob_{предл.}$ / Stim.) ‘Я интересуюсь книгой’.

(4) *а. Картина* (Nom. / Stim.) *восхищает его* (Akk. /Exp.). – *б. Он* (Nom. / Exp.) *восхищается картиной* (Akk. / Stim.); аналогично:

(5) *a. Die Malerei* (Nom. / Stim.) *begeistert sie* (Akk. /Exp.) ‘Живопись восхищает её’. – б. *Sie* (Nom. / Exp.) *begeistert sich für die Malerei* ($Ob_{предл.}$/ Stim.) ‘Она восхищается живописью’.

Разница в данном случае в русском и немецком языках заключается в том, что в примерах *(3б) и (5б)* стимул выражен предложным дополнением *(für das Buch)* и *(für die Malerei)* а в примере (2а) и (4а) прямым дополнением *его.*

Согласно Ю.Д. Апресяну, понятие трансформируемости предназначено для формализации интуитивных представлений о семантической инвариантности языковых единиц; это отношение эквивалентности [1, с. 52].

Так, фраза (6) а. *Он жалуется мне* и б. *Он жалуется на сына* совместимы только относительно глагола *жаловаться*. Аналогично в нем. (7) нем. а. *Ich* (Nom. / Adn) *habe mich bei ihm* (Akk. /Adr) *beklagt* и б. *Ich* (Nom. / Adn) *habe mich über diese/wegen dieser Ungerechtigkeit* (Akk. /Pat.) *beklagt.* В предложении *(6а)* дополнение *мне* выражено дательным падежом, *жаловаться (кому),* в предложении *(6б)* использовано предложное дополнение *жаловаться (на кого*); В данном случае присутствуют и семантические различия: *жалуется мне* это семантическая роль адресата, а *жалуется на сына* это роль Cont. – содержание (жалобы); в предложении *(7а)* также использовано предложное дополнение, выраженное дательным падежом *sich beklagen (bei j-m),* в предложении *(7б)* используется предложное дополнение, выраженное винительным падежом *über diese/wegen dieser Ungerechtigkeit.*

Добавим, что адресат – это тот, для кого говорящий предназначает данный текст; т.е. участник, которому агенс направляет свою информацию, желая, чтобы он ее воспринял; иными словами, это участник речевого акта, к кому обращена и на кого ориентирована речь адресанта (говорящего или пишущего).

2.2 Морфологические и грамматические свойства конверсивных НГ/РГ

В словообразовательном отношении немецкие и русские конверсивные РГ образуются по единой модели «исходный (НГ) + sich/ся», ср.:

(8) русс. *радовать → радоваться*, аналогично: нем. *freuen → sich freuen*

Исходные НГ в обоих языках часто являются отадъективными дериватами со значением каузация определенного свойства человеку, предмету, явлению, процессу и т.п. Значение данных НГ поясняется в словарях обычно через значение каузативного глагола *machen*/(*с*)*делать* и значение мотивирующего прилагательного, ср.:

(9) русс. лучший → *улучшить* <сделать лучше> → *улучшиться;* аналогично: нем. besser → *bessern* <besser machen> → *sich bessern,*

(10) русс. худший → *ухудшить* <сделать хуже> → *ухудшиться*, аналогично: нем. schlechter →*verschlechtern* <schlechter machen> → *sich verschlechtern.*

В ряде случаев НГ мотивируются именами существительными с конкретной и абстрактной семантикой, ср.:

(11) русс. *туман → туманить → туманиться*, аналогично: нем. *Nebel →benebeln →sich benebeln*

(12) русс. *страх → страшить→ страшиться*; аналогично: нем. *Angst → ängstigen → sich ängstigen.*

Отмечены также НГ, производящими основами которых выступают числительные или наречия, в немецком языке это производные наречия с количественным значением и содержащие в своей структуре продуктивный суффикс – fach, ср.:

(13) русс. *два → удвоить → удвоиться*; нем. *zweifach → verzweifachen → sich verzweifachen*

В грамматическом отношении производящие НГ конверсивных РГ в сопоставляемых языках являются переходными (транзитивными), преимущественно двухвалентными глаголами, сочетающимися с различными типами прямых дополнений, а именно:

1) с *одушевленным* дополнением, ср.:

(14) русс. *злить кого-л.* → *злиться на кого-л.*, аналогично: нем. *jmdn. ärgern* → *sich über jmdn. ärgern;*

2) с *неодушевленным* дополнением, ср.:

(15) русс. *обозначить что-л.* <сделать хорошо заметным> (например, скулы человека) (о худобе) → *обозначиться (в ком-л.)* (например, о внутренней перемене); нем. *etw. ausbauchen* раздувать что-л. (например, парус, юбку на ветру) → *sich ausbauchen* раздуваться

3) одновременно с *одушевленным и неодушевленным дополнениями*, ср.:

(16) русс. *оживить кого-что* (например, больного, торговлю и т.п.) → *оживиться*, аналогично: нем. *etw., jmdn. beleben* → *sich beleben* [2, с. 123- 125].

2.3 Семантические типы немецких и русских конверсивных РГ

В сфере РГ нем. и рус. языки обнаруживают следующие общие семантические типы:

1)Тип «каузировать (вызывать) у кого-л. отрицательные эмоции»- «испытывать отрицательные эмоции», ср.:

(17) русс. а. *Крутизна обрыва* (Nom. / Caus.) *пугает её* (Akk. /Exp.). ↔ б. *Она* (Nom. /Exp.) *пугается крутизны обрыва* (Ob $_{gen.}$ / Caus.);

(18) нем. а. *Die Zukunft* (Nom. / Caus.) *ängstigt sie* (Akk. /Exp.) ↔ б. *Sie* (Nom. / Exp.) *ängstigt sich vor der Zukunft* (Ob $_{предл.}$ / Caus.);

2)Тип «каузировать у кого-л. положительные эмоции» - «испытывать положительные эмоции», ср.:

(19) русс. а. *Поездка* (Nom. / Stim.) *радовала нас* (Akk. /Exp.) ↔ б. *Мы* (Nom. / Exp.) *радовались поездке* (Dat. /Stim.), аналогично:

нем. *Der Ausflug* (Nom. / Stim.) *freute uns* (Akk. /Exp.). ↔ *б. Wir* (Nom. / Exp.) *freuten uns über den Ausflug* (Ob$_{предл}$ /Stim.);

3) Тип «изменять форму чего-л. – изменяться», ср.:

(20) а. русс. Ветер (Nom. / El.) раздувает паруса (Akk. /Pt.). ↔ Паруса (Nom. / Ob.) раздуваются на ветру (Ob $_{предл}$ /Lok.), аналогично:

нем. *Der Wind* (Nom. / El.) *baucht die Segel (*Akk. /Pt.) *aus.* ↔ б. нем. *Die Segel* (Nom. / Ob.) *bauchen sich im Winde* (Ob. $_{предл}$ /Lok.*) aus*.

(21) а. русс. Туман *(Nom. / El.)* покрыл долину (Akk. /El.). ↔ Долина *(Nom. / O)* покрылась туманом *(Ob твор. /El.)*., аналогично:

нем. *Der Nebel* (Nom. / El.) *überzog das Tal* (Akk. /El.). ↔ b. *Das Tal* (Nom. / O) *überzog sich mit Nebel* (Ob$_{предл.}$ /El.).

4) Тип «выражать (воплощать что-л.) – выражаться (воплощаться)», ср.:

(22) а. *Революция (Nom. / S) воплощает волю рабочего класса (Akk. /O).* ↔ б. *Воля рабочего класса (Nom. / O) воплощается в революции (*Ob$_{предл.}$ */Loc.)*;

(23) а. *Zunächst ist es leicht zu sehen, daß jene Elemente (Nom. / S) besonders intensiv dargestellt sind und drücken Wunscherfüllung (Akk. /O) aus* ‘Прежде всего, легко увидеть, что эти элементы изображены особенно ярко и выражают исполнение желаний’. ↔ б. *Zunächst ist es leicht zu sehen, daß jene Elemente (Nom. / S) besonders intensiv dargestellt sind, durch welche sich die Wunscherfüllung (Ob.$_{предл.}$/ S) ausdrückt* ‘Прежде всего, легко увидеть, что элементы, посредством которых выражается исполнение желаний, представлены особенно интенсивно’[3].

2.4 Семантические типы русских конверсивных РГ

Существуют семантические типы конверсивных НГ / РГ, отмеченные только в русском языке, а именно:

1.Тип «выделять что-л. – выделяться из чего-л.», например:

(24) а. *Соединение* (Nom. / S) *выделяет серу* (Akk. /O). ↔ б. *Сера* (Nom. / O) *выделяется из соединения* (Ob $_{предл.}$ /S.);

2. Тип «вспоминать что-л. – вспоминаться кому-л.»:

(25) а. *Он* (Exp. / S) *вспоминает вечер* (Akk. /Stim.). ↔ б. *Вечер* (Nom. / Stim.) *вспоминается ему* (Dat. /Exp.);

3.Тип «каузировать кого-л. двигаться к кому-л.» - «двигаться к кому-л.», например:

(26) а. *Он* (Nom. / Adr.) *вернул* (т.е. заставил кого-л. окриком двигаться обратно) *повара* (Akk. /Adn.). ↔ б. *Повар* (Nom. / Adn.) *вернулся к нему* (Ob.дат. / Adr.);

4.Тип «вместилище – содержание вместилища», например:

(27) а. *Шкаф* (Nom. / S) *вмещает все книги* (Akk. /O). ↔ б. *Все книги* (Nom. / O) *вмещаются в шкафу* (Ob.$_{предл}$ /Loc.);

5.Тип «быть представителем или знаком чего-л.», например:

(28) а. *Цифры* (Nom. / S) *обозначают числа* (Akk. / O). ↔ б. *Числа* (Nom. / O) *обозначаются через цифры* (Ob.$_{предл}$ /S);

6.Тип «валить – валиться». Значением НГ \ РГ данного типа являются ситуации, в которых стихийная сила вызывает изменение положения объекта или периодические колебания объекта.

(29) а. *Ветер* (El./ Nom.) *валит деревья* (Pt. /Akk.). ↔ б. *Деревья* (Pt. / Nom.) *валятся на ветру* (Loc. / Ob. предл.)*;*

7. Тип «делать прерывистое движение частью тела», например:

(30) а. *Он* (Nom. / S) *болтает ногами* (Akk. /O). ↔ б. *У него* (Ob.$_{предл.}$ / S) *болтаются ноги* (Nom. / O).

3. Выводы

1. Конверсив - это слово, которое называет то же самое отношение, что и ключевое слово, но взятое в ином направлении, т.е. с перестановкой тех же актантов на другие места.

2. В ходе исследования было установлено, что конверсивы образуются по единой модели «мотивирующая основа + sich / -ся». Мотивирующей основой чаще выступают глаголы, реже - существительные, наречия и числительные.

3.В немецком и русском языках выявлены следующие общие семантические типы конверсивных отношений в сфере НГ / РГ: «вызывать отрицательные эмоции, «вызывать положительные эмоции», «раздувать – раздуваться», «выражать – выражаться» (всего 4 типа).

4. Только в русском языке были выявлено семь семантических типов конверсивных НГ / РГ: «выделять что-л. – выделяться из чего-л.», «вспоминать что-л. – вспоминаться кому-л.», «каузировать кого-л. двигаться к кому-л.» - «двигаться к кому-л.», «вместилище – содержание вместилища»,«быть представителем или знаком чего-л.», «валить – валиться», «делать прерывистое движение частью тела».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян Ю. Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола [Текст] / С. Д. Апресян. – М. : «Наука», 1967 . – 247 с.
2. Басыров Ш. Р. Типология глаголов с рефлексивным комплексом в индоевропейских языках. Т. 1 : Типологические, сравнительные, диахроничные исследования [Текст] / Ш. Р. Басыров ; Редкол. : В. Д. Калиущенко (гл. ред.). – Донец. нац. ун-т. – Донецк : ДонНУ, 2004. – 351 с.
3. Мельчук И. А. Опыт теорий лингвистических моделей «Смысл-текст» [Текст] / И.А. Мельчук. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1999. – I–XXII, 346 с.
4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ruscorpora.ru/new/ (дата обращения: 18.01.2020).
5. Duden Universalwörterbuch [Электронный ресурс]. – URL: https://www.duden.de/ (дата обращения: 06.05.18).
6. DWDS : Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts. – Berlin-Branderburgische Akademie der Wissenschaften [Electronic resource]. – URL. : www.dwds.de (дата обращения : 18.12.2019).

FEATURES OF CONVERSIVE TRANSFORMATION IN GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES

Annotation. In this paper, we consider the conversational relationship in the Russian and German languages and various approaches to the study of this phenomenon. The grammar, lexical and grammatical, derivational and cognitive-semantic approaches are highlighted. When converting sentences, various features are revealed at the semantic and syntactic levels in Russian and German.
Key words: convertibility, semantic role, transformability, convertible non-reflexive verb, convertible reflexive verb.

Rastarasova K.,
Basirov Sh.
k.rastarasova@gmail.com.

УДК 81'362:811.11:811.161.1

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ / НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В НЕМЕЦКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Рябец А. В.
Научный руководитель: Калиущенко В. Д. д. ф. н., проф.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной статье рассматривается функционально-семантическая категория определенности / неопределенности в сопоставительном аспекте на материале немецкого, английского и русского языков. Цель работы заключается в изучении средств выражения значения категории определенности / неопределенности, а также в сопоставительном анализе средств её выражения в трёх языках. Материалом исследования послужила выборка примеров выражения исследуемой категории из романа Г. Бёлля «Потерянная честь Катарины Блюм или как возникает насилие и к чему оно может привести» на немецком языке (язык оригинала), а также его переводы на английский и русский языки (в каждом языке по 300 предложений; всего - 900).
Ключевые слова: определенность, неопределенность, артикль, грамматическая категория, сопоставление языков.

Являясь одной из важнейших коммуникативных теорий, категория определенности / неопределенности (КОН) в современной науке исследуется на материале различных языков, как тех, которые содержат формальные средства ее выражения (артикли), так и тех, в которых подобные средства отсутствуют.

Многие лингвисты считают, что русскому языку не свойственна категория определенности / неопределенности. Подобное мнение аргументируется отсутствием формального грамматического показателя, который проявляется в английском и немецком языках в виде артикля. Долгое время исследование КОН производилось исключительно вместе с изучением артиклей, таким образом, не являясь объектом особого анализа в языках, в которых нет артиклей. В разное время способы выражения определенности / неопределенности (ОН) в русском языке рассматривали такие ученые, как С. А. Крылов, А. Мейе, Л. П. Якубинский. Исследования ученых-лингвистов свидетельствуют о наличии в русском языке КОН.

В современном немецком языке существуют различные средства выражения КОН, среди них можно выделить: определённый артикль, указательные и притяжательные местоимения – для выражения определенности; неопределенный артикль, неопределенные местоимения, неопределенные числительные (напр. *andere, einzeln, ganz, gering, gesamt, gewiss, sonstige, übrige, ungezahlt, vereinzelt, verschieden, viel, weitere, wenig, zahllos, zahlreich*) – для выражения неопределённости [4, с. 249-330].

В английском языке КОН чаще всего выражается с помощью определенного и неопределенного артиклей, однако может также быть выражена при помощи других средств, как например:

1. лексические единицы с собственно значениями определенности / неопределённости: *one, (a) certain, some, any, much, many, few, a few, little, a little, several;*
2. предетерминативы, сочетающиеся только с неопределённостью *such (a), many (a), (a) most;*
3. указательные и притяжательные местоимения (для выражения определенности);

К дальнейшей периферии можно отнести такие средства выражения неопределённости как:

1) субституты *one, something, anything, nothing* и др.

I cannot say he behaved insolently or ***anything*** *like that. – Не то, чтобы он вёл себя нагло, или* ***что-нибудь*** *в этом роде.*

2) местоимённые сочетания *some, any, many, none+other* (а также с предлогом *of*) [5, с. 103-149].

Проблема наличия КОН в русском языке считается дискуссионной в лингвистике в течении долгого времени. Согласно суждению лингвиста А. А. Реформатского, вышеуказанная категория является значительной для грамматики романо-германских языков, а также четко проявляется в данных языках с помощью отличий между определенными и неопределенными артиклями, не выражена в русском языке грамматическими средствами, что, однако, не обозначает, что у русских в сознании и вовсе отсутствуют эти значения [3, с. 85-146].

В русском языке значение ОН выражается с помощью различных уровней языка:

1) лексический способ – сочетание существительного с неопределенным или указательным местоимением*: этот, тот, кое-кто, кто-то, кто-нибудь* и т.д. Кобозева И. М. отмечает, что в русском языке КОН не является грамматической категорией, поскольку функции признаков определенных референциальных статусов могут выполнять местоимения [2, с. 30-35]. Стоит отметить, что данный способ характерен и для германских языков.

2) синтаксический способ (темо-рематическое членение предложения):

<u>Книга</u> лежит на полке. – На полке лежит <u>книга</u>.

В первом примере слово *книга* является темой (известным объектом), реципиент понимает, о какой именно книге идёт речь. Во втором предложении *книга* стоит в конце предложения и является ремой (новой информацией), где реципиент понимает, что лежит «какая-то книга».

Чередование темы и ремы помогает сформировать актуальное членение текста. Так как в немецком и английском языках существует фиксированный порядок слов в предложении, то данный способ выражения категории определенности/неопределенности не является для них характерным (как и для других артиклевых языков). Однако, артиклевым языкам также присуще понятие инверсии, которое подчеркивает, что ремой является подлежащее.

3) способ, близкий к аффиксации: присоединение частицы *-то,* которая выражает определенное значение.

4) числительное *один*, соответствующее по своей функции неопределенным артиклям *ein / eine* и *a/an.*

5) глагольные категории: время, вид, наклонение:

Вы уже <u>переводили</u> английские стихотворения? (значение неопределенности).

Вы уже <u>перевели</u> английские стихотворения? (значение определенности).

6) от старославянского языка в современном русском языке сохранился способ выражения определенности-неопределенности при помощи полных и кратких форм прилагательных. Полные формы прилагательных обладают функциями артикля и выражают определенность в отличие от кратких, в которых данная функция ослаблена [1, с. 11].

Одной из основных задач данной работы является изучение способов выражения КОН при переводе с немецкого языка на английский и русский языки. Поскольку немецкий и английский языки являются артиклевыми, можно предположить, что при переводе с немецкого на английский выбор рассматриваемых средств не представляет проблемы, скорее всего они могут быть идентичны. Более сложной может выглядеть ситуация при переводе на русский язык.

Материалом исследования послужил роман Г. Бёлля «Die verlorene Ehre der Katharina Blum oder: Wie Gewalt entstehen und wohin sie führen kann» на немецком языке – языке оригинала, а также его переводы на английский («The Lost Honor of Katharina Blum or: how, violence develops and where it can lead» в переводе Л. Венневитц) и русский («Потерянная честь Катарины Блюм или как возникает насилие и к чему оно может привести» в переводе Е. Кацевой) языки.

Всего было проанализировано 900 предложений романа (по 300 предложений в каждом из языков). На этот объем текста было выделено 735 имён существительных в немецком и русском языках, 732 имени существительных в английском языке, не учитывая имена собственные.

Результаты исследования наглядно видны в Таблице 1.

Таблица 1

Количественная характеристика способов передачи КОН

№	Средства выражения КОН	Немецкий язык Количество, %	Английский язык Количество, %	Русский язык Количество, %
1	Определенный артикль	303 (41%)	249 (34%)	-
2	Указательные местоимения	18 (2,5%)	30 (4%)	24 (3%)
3	Притяжательные местоимения	60 (8%)	78 (10,5%)	24 (3%)
4	Лексические средства	30 (4%)	12 (1,5%)	9 (2%)
5	Неопределенный артикль	78 (10,5%)	186 (25,5%)	-
6	Отрицательная частица kein	21 (3%)	-	-
7	Нулевой артикль / КОН не выражена	225 (31%)	165 (24,5%)	678 (92%)
Всего		735 (100%)	732 (100%)	735 (100%)

Как и предполагалось, исследование показало, что наиболее частотным средством выражения КОН в артиклевых языках являются артикли. В немецком языке ОА употреблен в 41% случаев, в английском – 34% случаев, а НА – в немецком языке – в 10,5% случаев, в английском языке – в 25,5%.

Более интересным выглядит результат случаев опущения артикля (или, другими словами, употребление нулевого артикля). В немецком и английском языках количество таких случаев насчитывает 31% и 24,5% соответственно. Это связано, прежде всего, с грамматическим строем сопоставляемых языков, например: в немецком языке

употребляется нулевой артикль в конструкциях с *sein, werden, bleiben* перед существительными, которые не имеют определения и обозначают профессию, национальность, вероисповедание, мировоззрение, принадлежность к группе или категории людей; перед собирательными существительными, которые имеют окончания *-zeug, -werk*; перед абстрактными понятиями, а также в устойчивых сочетаниях. Похожие правила употребления нулевого артикля есть и в английском языке: нулевой артикль употребляется с именами собственными; перед именами, служащими для обозначения понятий абстрактного характера и являющимися неисчисляемыми; перед именами неисчисляемыми, обозначающими всевозможные вещества и др.

В безартиклевом русском языке наиболее употребительным средством выражения КОН стали притяжательные и указательные местоимения (по 3% всех рассмотренных случаев). В немецком языке посредством притяжательных и указательных местоимений категория определенности выражена в 8% и 2,5% соответственно, в английском языке количественное соотношение притяжательных местоимений к указательным составило 10,5% к 4% (см. табл. 1).

Лексические средства (прилагательные и наречия с семантическим компонентом определенности) встречались в наименьшем количестве случаев: 4% в немецком языке, 1,5% английском языке и 2% в русском языке.

КОН в русском языке может также выражаться с помощью темо-рематического членения предложения. Однако исследование показало, что подобное членение тяжело интерпретировать, поскольку в артиклевых языках известная информация в основном стояла в первой части предложения и была дополнительно подчеркнута ОА. В таком случае, при рассмотрении перевода на русский язык встречается двойственное восприятие: известное стоит в начале предложения, но структура самого предложения повторяет структуру немецкого.

Основываясь на правилах употребления артиклей в немецком и английском языках предполагалось, что на практике результаты анализа случаев употребления будут практически равными. Однако, напротив, по результатам исследования оказалось, что случаи употребления артиклей при переводе с немецкого на английский язык не сохраняются и переводчик может употреблять артикли, опираясь на грамматический строй языка, а не слепо следуя оригиналу.

На основе проведенного сопоставления можно сформировать следующие выводы:

1. Артикль имеет морфологическое оформление в немецком и английском языках, которое отсутствует в русском.
2. Артикль в немецком и английском языках способен выполнять различные функции, и его семантическая структура включает целый набор компонентов значения, любой из которых может доминировать в том или ином случае употребления артикля.
3. КОН может быть выражена не только посредством артикля, но и при помощи других морфологических и лексических единиц, а также посредством порядка слов в русском языке (темо-рематическое членение).
4. Исследование передачи значения данной категории при переводе с немецкого языка на английский и русский, показало наиболее распространенные средства выражения КОН. Было установлено, что в немецком и английском языках значение КОН чаще передаётся морфологически в виде артиклей, но они не являются единственным средством выражения определенности-неопределенности; притяжательные и указательные местоимения в этой функции встречаются также часто. Что касается русского языка, то необходимо отметить, что рассматриваемая категория существует в безартиклевом русском языке и имеет свои средства

выражения, прежде всего при помощи притяжательных и указательных местоимений, хотя в большинстве случаев она никак не выражается.

5. КОН – содержательная категория, но в артиклевых языках она выражается формально и её реализация часто не связана со смыслом высказывания.

6. Немецкий язык тяготеет к большей возможности степени выраженности ОН, независимо от коммуникативной обусловленности выражения данной категории. В английском языке это наблюдается реже. В русском языке, как в безартиклевом, можно проследить тенденцию к тому, что большая часть существительных остается неопределенной, но это не влияет на смысл текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Букринская, И. А. Язык русской деревни: Школьный диалектологический атлас : Пособие для общеобразовательных учреждений / И. А. Букринская и др. – М., 1994. – С. 11.
2. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. — 352 с.
3. Реформатский, А. А. Введение в языковедение : учебник для ВУЗов / А. А. Реформатский. – 5-е изд. – М. : Аспект, 2004. – 536 с.
4. Der Duden in 12 Bd-n : Das Standartwerk zur deutschen Sprache. – Bd. 4 : Die Grammatik / Hrsg. von der Dudenredaktion. – 8., überarbeitete Auflage. – Mannheim; Wien; Zürich : Dudenverlag, 2009. – 1349 S.
5. Hawkins, J. Definiteness and indefiniteness. A Study in Reference and Grammaticality Prediction. – London : Humanities press, 1978. – 316 p.

COMPARATIVE ANALYSIS OF EXPRESSION MEANS OF THE CATEGORY OF DEFINITNESS / INDEFINITNESS IN GERMAN, ENGLISH AND RUSSIAN

Annotation. This article touches upon the topic of the functional-semantic category of definiteness / indefiniteness in a comparative aspect on the material of German, English and Russian. The purpose of the work is to study the means of expression the meaning of the category under study, as well as a comparative analysis of the means of its expression in three languages. The study is based on a selection of examples of the expression of the category from G. Böll's novel "The Lost Honor of Katharina Blum or: how, violence develops and where it can lead" in German (the language of original), as well as its translations into English and Russian (in each language 300 sentences; total - 900).

Keywords: definiteness, indefiniteness, article, grammatical category, comparison of languages.

Ryabets A. V.
Scientific adviser: Kaliushchenko V. D. Ph. D., professor
Donetsk National University
E-mail: anna.ryabets@outlook.com

УДК 612.833.81

НЕГАТИВНО - ОЦЕНОЧНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА

Савченко В.И.
Научный руководитель: Дроздов В.А., к.ф.н.,доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной статье рассмотрены способы перевода фразеологических единиц с негативной оценочной коннотацией, проанализированы их особенности при переводе с английского языка на русский. Негативная оценочная коннотация, которая связана с другими образующими семантики фразеологической

единицы, является ее важной составляющей, т.к. передает отношение человека к образной действительности.
Ключевые слова: негативная оценочная коннотация, фразеологизм, эквивалент, перевод.

В современной лингвистике изучением фразеологических единиц занимались многие ученые. Вот некоторые из них: Л.П. Смит, А.В. Кунин, Н.М. Шанский, В.В. Виноградов, Б.А. Ларин, и др.

Для достижения максимальной адекватности при переводе фразеологических единиц с негативной оценочной коннотацией с английского языка на русский переводчик должен уметь применять различные способы перевода. При отсутствии в английском языке аналогичного образа переводчик вынужден пользоваться методом «приблизительного соответствия» [Комиссаров, 2001: 125].

Эта выразительность абсурдных на первый взгляд словосочетаний является отличительной чертой многих фразеологических единиц с негативной оценочной коннотацией и, по-видимому, объясняется тем, что в самом человеческом сознании существует некоторая неупорядоченность, тенденция к нелогическому и бессмысленному, нежелание подчиняться рассудку, что находит себе выход во фразеологической речи [Смит, 1959: 256].

Для перевода необходимо знание таких особенностей, возникающих при переводе фразеологических единиц с негативной оценочной коннотацией при переводе с английского языка на русский, как полисемия и омонимия, национально-культурные различия между близкими по смыслу фразеологическими единицами в разных языках, с которыми сталкивается переводчик.

Эмоциональная функция или стилистическая окрашенность фразеологизмов с негативной оценочной коннотацией, различные исторические выражения, которые часто имеют несколько отличительных особенностей, как в языке оригинала, так и в языке перевода, поможет предупредить появление несоответствий при переводе.

Выбор способа перевода зависит от отличительных особенностей фразеологических единиц с негативной оценочной коннотацией, при переводе с английского языка на русский, переводчик должен распознать и суметь передать их значение, стилистическую окрашенность, смысловое наполнение, яркость и выразительность. Так как фразеологические единицы с негативной оценочной коннотацией часто используются в литературе всех стилей, то грамотный переводчик не должен допускать отклонений при переводе той или иной фразеологической единицы.

Эквивалент, т. е. имеющийся в русском языке соответствующий фразеологический оборот, полностью равноценный английскому обороту по смыслу, и по образной основе, например *Augean stable* (s) ‘авгиевы конюшни’, *to swallow the pill* ‘проглотить (горькую) пилюлю’, *to play with a fire* ‘играть с огнем’.

С одеждой связаны также идиомы *down at the heels* ‘стоптанные каблуки; неряшливый бедный; жалкий’, *to be (down) on one’s uppers* ‘быть не при деньгах, в сложных обстоятельствах’, *to be out at elbows* (букв, иметь продранные локти), ‘быть бедно одетым; нуждаться’, а также *to take one’s measure* (букв. снять мерку; присматриваться, оценить), *to try it on* (букв, примерять одежду; грубить, пробуя, сойдет ли грубость с рук,), *to take the shine out of* ‘лишить блеска’ (новизны), ‘затмить’, *it won’t wash* ‘не выдерживает критики’ и *‘(it won’t) wear well’* (плохо) ‘хорошо носиться; выглядеть моложе своих лет’.

Аналог, т.е. такое устойчивое выражение, которое по значению полностью соответствует английскому, но может отличаться от него по образной основе, в полной мере или частично. Например: *a drop in the bucket* ‘капля в море’, *a fly in the ointment* ‘ложка дегтя в бочке меда’. *by hook or by crook* ‘всеми правдами и неправдами’.

Использование этого способа перевода обеспечивает высокую степень эквивалентности. Но и здесь есть некоторые различия.

Смысловые замены при переводе фразеологических единиц с негативной оценочной коннотацией состоят в том, когда переводчик пытается найти русский эквивалент английскому, который хотя может и не соответствовать английскому в полной мере, но с определенной точностью передает его значение в определенном контексте [Комиссаров, 2001: 334].

Например: *can take a horse to the water, but you cannot make him drink* ‘Силой мил не будешь’.‘Силой колодец копать – воды не пить’.*never know what you can do till you try*. ‘Глаза боятся, а руки делают’, *does not eat dog* ‘Свой своему не враг’, ‘Собака собаке хвост не откусит’, *well alone* ‘Не буди лихо, пока оно тихо’ ‘Не ищи беды, она сама тебя найдет’, *no questions and you will be told no lies*. ‘Много знать будешь, быстро состаришься’.

По мнению В. Н. Комиссарова, переводчик должен сохранять эмоциональную и стилистическую окрашенность фразеологической единицы с негативной оценочной коннотацией. Фразеологическая единица *Jack of the trades* и ее аналог в русском языке ‘мастер на все руки’ относятся к человеку, который может заниматься многими делами одновременно. Однако всё же фразеологическая единица в русском языке не является полноценным аналогом английской, поскольку у них разные оценочные коннотации. В русском языке это, на самом деле, мастер, умелец в хорошем смысле, а в английском языке *master of none*, то есть ‘неумеха, который может испортить всё, за что берется’ [Комиссаров, 2001: 354].

В. Н. Комиссаров выявляет еще одну немаловажную сложность при создании фразеологической кальки – переводчик обязан придать ей подходящую форму крылатого выражения. Для этого иногда следует приблизить калькированное выражение к уже заданному образцу перевода. Так, для перевода английской фразеологической единицы: *Rome was not built in a day* – не может быть использована фразеологическая единица в русском языке в таком же переносном значении – ‘не сразу Москва строилась’ из-за её национальных особенностей. Можно дать точную кальку ‘Рим не был построен за один день’, но еще лучшим переводом считается, если его максимально приблизить к русской пословице ‘Не сразу Рим строился’.

Описательный перевод фразеологических единиц, перевод с помощью передачи смысла английского выражения свободным словосочетанием. Описательный перевод используется в случае, если в языке нет эквивалентов и аналогов, которые могли бы в полной мере или частично соответствовать фразеологической единице, например: *to rob Peter to pay Paul* ‘взять у одного, чтобы отдать другому’, *to burn the candle on both ends* ‘работать с раннего утра и до позднего вечера’, *a skeleton in the cupboard* ‘семейная тайна, неприятность, скрываемая от посторонних, *to be in the wrong box* ‘быть в трудном (невыгодном) положении’.

Описательный перевод фразеологических единиц можно отнести к переводу не самой идиомы, а ее понятия (объяснения, сравнения, описания, толкования). Например: *stocks saved by the bell* ‘рынку ценных бумаг помогли удержаться на плаву иностранные инвестиции’; *mans meat is another mans poison* ‘о вкусах не спорят’.

Фразеологизмы наиболее часто используются в эмоциональной взволнованной речи: образная основа и метафоричность придают им выразительность – энергию, особенно “телесным идиомам” и фразеологическим глаголам и поэтому они влияют не только на разум, но и на чувства. Мы можем, например, побуждать товарища продолжить работу, доказывая с помощью логики необходимость или выгодность этого действия. Воспринятое сознанием убеждение обязательно повлияет на деятельность соответствующих нервных центров.

Эту же мысль мы можем передать напрямую этим самым нервным центрам, мы можем потребовать продолжения работы, без рассуждений и логических доводов, при этом подбадривая человека такими, например, эмоционально окрашенными

фразеологическими единицами: *Keep out* ‘Не отступай!’ *Bear up*! ‘Дёржись!’ *Hold out*! ‘Держись, терпи!’ *Set your teeth!* ‘Стисни зубы!’ *Stand firm* ‘Стой твердо!’ *Fight tooth and nail!* ‘Борись изо всех сил’ *Keep your head up*! ‘Выше держи голову!’ *Hang on by the eyelid*s! ‘Держись хоть как-нибудь!’ или рисуя ему позор и подлость отступления при помощи таких выразительных фразеологизмов, как *to hang back* ‘пятиться назад, отступать, не решаться’, *to give up* ‘махнуть рукой, отказаться’, *to sneak off* ‘подвести’, *to go under* ‘не выдержать’, *to turn tail* ‘сбежать, поджав хвост’, *to take to one’s heels* ‘удрать’ [Смит, 1959: 162].

Калькирование. Метод калькирования используется в том случае, когда переводчик хочет сделать акцент на образной основе самой фразеологической единицы при переводе с определенного языка, или когда английский оборот не может быть переведен при помощи других способов перевода, например: *young barbarians* ‘юные варвары’.

Как отмечает Л.Ф. Дмитриева, дословный перевод, калькирование фразеологических единиц может быть использован лишь в случае, если в результате калькирования получается выражение, которое может быть понятно русскому читателю, и не создает впечатления неестественности и является несвойственным общепринятым правилам русского языка [Дмитриева, 2005: 125].

К примеру, *to put the cart before the horse* ‘поставить телегу впереди лошади’; *people who live in glass houses should not throw stones* ‘люди, живущие в стеклянных домах, не должны бросаться камнями’; *to keep a dog and bark oneself* ‘держать, собаку, а лаять самому’.

Соответствия-кальки обладают явными достоинствами и достаточно широко используются при переводе фразеологических единиц с негативной оценочной коннотацией. Во-первых, они позволяют сохранить образную основу фразеологизма, что является особенно важным в художественном переводе. [Дмитриева, 2005: 227].

Комбинированный перевод. В тех случаях, если русский аналог не в полной мере передает значение английского фразеологизма или же имеет другой колорит места и времени, дается калькированный перевод, а затем идет описательный перевод и русский аналог для сравнения, например: *to carry coals to Newcastle* ‘возить уголь в Ньюкасл’, то есть возить туда, где этого и так достаточно.

В результате можно сделать такие выводы:

1. Во время написания статьи было установлено, что на сегодняшний день в словарях имеется большее количество фразеологических единиц с отрицательной оценочной коннотацией, чем с положительной или нейтральной. Критериями отбора фразеологических единиц с негативной оценочной коннотацией для анализа и классификации послужили: образность фразеологической единицы, частота употребления в речи, смысловая доступность.

Фразеологические единицы с негативно - оценочной коннотацией представляют собой национально-специфические единицы языка, отображающие культурные национальные особенности, поэтому при переводе фразеологических единиц переводчику необходимо сделать выбор методов и способов перевода, использование которых помогло бы привести к желаемому результату при переводе.

2. Для осуществления перевода необходимо знание таких трудностей, возникающих при переводе фразеологических единиц с негативной оценочной коннотацией, как полисемия и омонимия, национально-культурные несоответствия между близкими по смыслу фразеологическими единицами в различных языках. Эмоциональная функция или стилистическая окрашенность фразеологических единиц с негативной оценочной коннотацией, разного рода исторические выражения, которые часто имеют несколько эквивалентов, как в языке оригинала, так и в языке перевода, может помочь предупредить появление несоответствий при переводе.

Выбор того или иного способа перевода в полной мере зависит от особенностей фразеологических единиц с негативной оценочной коннотацией, переводчик должен распознать и суметь передать их значение, смысл, яркость и выразительность. Так как фразеологические единицы с негативной оценочной коннотацией часто используются в литературе всех стилей, то грамотный переводчик не должен допускать отклонений от нормы в переводе той или иной фразеологической единицы.

3. Для достижения лучшего результата в переводе фразеологических единиц с негативной оценочной коннотацией с английского языка на русский, переводчик должен уметь применять различные способы перевода. Перевод фразеологических единиц предполагает использование в тексте перевода устойчивых выражений различной степени близости между единицей иностранного языка и соответствующей единицей переводимого языка – от полного и абсолютного эквивалента до приблизительного фразеологического соответствия в языке.

3.1. Фразеологические единицы с негативной оценочной коннотацией, отражая в своей семантике долгий процесс развития культурных особенностей народа, различия в языковой среде, фиксируют и передают из поколения в поколение культурные установки и клише.

Чтобы передать национальный колорит фразеологических единиц с негативной оценочной коннотацией при переводе с английского языка на русский, существуют различные способы перевода: аналог, описательный перевод, антонимический перевод, калькирование и комбинированный перевод. Сталкиваясь с фразеологическими единицами при переводе, необходимо знание не только обоих языков, но и умение анализировать стилистические и культурно-исторические особенности предложенного исходного текста.

4. Самым лучшим способом перевода фразеологических единиц с негативной оценочной коннотацией является фразеологический эквивалент, поскольку по всем критериям он является полностью равноценным переводимой единице. Между соотносимыми фразеологическими единицами не должно быть различительных особенностей в отношении смысловой нагрузки, стилистической отнесенности, метафоричности, эмоционально-экспрессивной окраски. Фразеологические эквиваленты должны содержать в себе несколько одинаковых лексико-грамматических показателей: сочетаемость, принадлежность к одной грамматической категории, связь с контекстными словами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение. – М: ЭТС. – 2001. – 424 с.
2. Смит Л.П. Фразеология английского языка. М.: Изд-во «Учпедгиз», – 1959. – 387 с.
3. Дмитриева Л.Ф. , и др. Английский язык. Курс перевода. Книга для студентов. – М.:Ростов на Дону. – 2005. – 350 с.
4. Ayto John Oxford dictionary of English Idioms – Oxford University Press, – 2009. – 750 p.
5. Cobuild Collins Dictionary of Idioms / Collins Cobuild.– HarperCollins Publishers. – 1997. – 493p.

NEGATIVE - EVALUATED PHRASEOLOGICAL UNITS AND FEATURES OF THEIR TRANSLATION

Annotation. This article discusses methods for translating phraseological units with a negative evaluative connotation, analyzes their features when translating from English into Russian. The negative evaluative connotation, which is associated with other components of the semantics of the phraseological unit, is its important component, because conveys a person's attitude to imaginative reality.

Keywords: negative evaluative connotation, phraseological unit, equivalent, translation.

Savchenko V.I.
Scientific adviser: Drozdov V.A. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail:savchenkoviktornia1997@gmail.com

УДК 81’37:81’221.7[811.161.1+811.112.2]

СТРУКТУРНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТАКТИЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Сахно Ю.А.
Научный руководитель: Басыров Ш,Р., д.ф.н. профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В статье выявляется корпус немецких и русских тактильных глаголов (далее – ТГ), устанавливаются их семантические и структурные особенности, а также производится семантическая и структурная классификация ТГ немецкого и русского языка.
Ключевые слов: тактильность, семантика, структура, структурные типы, продуктивность.

1. Вступление

Настоящая работа посвящена исследованию структурных и семантических особенностей тактильных глаголов (далее ТГ) в немецком и русском языках, ср.:

(1) нем. *berühren* < [mit der Hand] einen Kontakt herstellen; anrühren, ohne fest zuzufassen; streifen > ((рукой) устанавливать контакт, трогать, без резких движений, задевать) ‘прикасаться’ (Plötzlich fühlte sie, wie etwas sie leise an ihrem nackten Fuß *berührte*. ‘Вдруг она почувствовала, как что-то мягко коснулось ее босой ноги’);

(2) рус. *касаться* <дотрагиваться (дотронуться) до кого-, чего-л., слегка задевая кого-, что-л.>, например: Травинки сухо и щекотно *касались* лица.

Данное исследование направлено на определение отличительных черт в семантической и формальной организации ТГ в немецком и русском языках. Особое внимание уделяется изучению понятий «телесность», «тактильность», «тактильное общение», «такесика».

Актуальность темы обуславливается тем, что ТГ вызывают особый интерес для сопоставительного исследования, так как являются средством репрезентации невербальной коммуникации, которая способна передавать настроения, цели и мотивы агенса (субъекта прикосновения).

Объектом исследования являются ТГ в немецком и русском языках, а **предметом** – их структурно-семантические особенности.

Цель настоящего исследования состоит в изучении и описании семантики и структуры ТГ в немецком и русском языках, а также в выявлении сходных и отличительных черт в их структуре и семантике.

Для достижения поставленной цели в работе необходимо решить такие **задачи:**

1. Провести критический анализ литературы, посвященной ТГ в сопоставляемых языках;
2. Установить корпус немецких и русских ТГ;
3. Определить понятие «тактильность» в науке и языке;
4. Осуществить семантическую классификацию немецких и русских ТГ;
5. Провести структурный анализ ТГ и установить способы их образования в сопоставляемых языках, а также определить степень продуктивности каждого способа.

Материалом исследования послужили ТГ, извлеченные из «Большого толкового словаря русских глаголов» под ред. Л.Г. Бабенко и толкового словаря немецкого языка Дуден. Общий объем выборки составляет 470 ед., из них в немецком языке – 170 ед., в русском – 300 ед.

2. Теоретические основы понятия тактильности

Теоретико-методологической базой работы послужили исследования в области семантики и функционирования глаголов прикосновения на материале различных языков, в частности работы: А.Л. Лебедевой – на материале русского и немецкого языков [2]; А.В. Жуковской – материале английского языка [3]; Д.К. Усмонова – на материале русского и таджикского языков [4].

Явления прикосновения и касания изучают разные науки, как естественные, так и гуманитарные. Например, термин «касательная» часто используется в математике, а взаимодействие тел – важный аспект в физике, а также в других естественных науках. Исследованием прикосновений и касаний занимаются такие науки как психология и философия, в том числе и специальная наука гаптика − наука о прикосновениях, восприятия объектов рукой.

Термин **«прикосновение»** часто встречается в гуманитарных науках. Растущий научный интерес к невербальному поведению человека, а также стремительное развитие исследований широкого круга вопросов, которые определяют проблематику этого явления, обусловлены, прежде всего, его междисциплинарной антропологической природой [5].

С точки зрения М. М. Бахтина, зрение и слух − это незаинтересованные и скорее созерцательные основания чувственного опыта, которые обусловливают отчужденность между человеком и внешним миром [6]. Касание, по мнению философа, является первичным источником получения информации человеком о самом себе, средством постижения бытия. Познание с помощью тактильного восприятия является наиболее земным, достоверным и целостным, приобщающим нас к миру вещей [6, с. 36].

Философское и культурологическое видение касания как одной из фундаментальных сущностей человека, средства постижения бытия и неотъемлемого компонента целостного восприятия действительности способствует более глубокому пониманию природы тактильного канала коммуникации человека. Сложная природа прикосновения прежде всего определяется рядом присущих ему физиологических измерений, изучение которых является важным элементом в комплексном исследовании прикосновения как невербального компонента коммуникации.

Прикосновения играют важную роль в жизни человека, так как они могут служить не только способом познания, но так же могут передавать как позитивные, так и негативные эмоции и чувства человека.

В процессе восприятия объекта существенными представляются признаки, выявляемые посредством тактильного взаимодействия с объектом.

Тактильность может рассматриваться как первичная сенсорная система, которая используется индивидом при восприятии действительности. Тем не менее, концептуализация тактильных ощущений в лингвистике не получила всестороннего освещения [7].

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что ТГ обозначают действия, которые совершатся посредством прикосновения человека к человеку или предмету.

Междисциплинарный статус изучения невербальной коммуникации наблюдается у истоков ее исследования, которые изначально проводились в рамках различных отраслей: театра, риторики, биологии и этологии, истории культуры, социальной психологии, психиатрии, социологии, антропологии [8, с. 388].

Еще одним важным понятием является «тактильное общение (коммуникация) / контакт» и его роль в межличностных отношениях.

Тактильное общение – способ передачи информации посредством прикосновений. Такая коммуникация известна как «такесика», которая, в свою очередь, является одним из ведущих средств невербального общения.

Такесика имеет один корень со словом «тактильный» (от лат. *tactilis* ‘осязаемый’). Термин «такéсика» также используется в психологии, которая изучает характеристику прикосновений.

3. Структурные типы немецких и русских ТГ

В ходе исследования немецких и русских ТГ были выявлены следующие общие структурные типы ТГ:

1) суффиксальный тип, ср.:

нем. kuscheln ‘льнуть’, ‘прижиматься к кому-л.’ (← kuschen ‘ложиться (о собаке)’);

рус. *трепать (← трёп)*;

2) префиксальный тип, ср.:

нем. anfahren ‘наезжать’ (←fahren ‘ехать’);

рус. *набить (← бить)*;

3) симплексы (состоящие только из корня), ср.:

нем. *beißen* ‘кусать’;

рус. *бить.*

Были отмечены структурные типы, которые встречаются только в одном языке, среди них только в немецком:

1) с возвратной частицей “sich”: *sich lehnen* ‘прислоняться’ (← lehnen ‘прислонять’);

2) префикс + частица sich: sich auflaufen ‘натирать волдыри на ногах’ (← laufen ‘бегать’).

В русском языке выделяются:

1) префиксально-суффиксальный тип: *затрагивать (← трогать)*;

2) постфиксальный тип: *браться (← брать)*;

3) префиксально-суффиксально-постфиксальный: наталкиваться (← толкать).

4. Формула толкования немецких и русских ТГ

Опираясь на словарные толкования русских и английских ТГ, в их семантической структуре были выявлены общие и дифференциальные семантические компоненты, которые использовались при составлении формулы толкования (далее – ФТ). ФТ представляет собой краткую абстрактную запись (схему) семантики языковых единиц, объединенных определенным набором составляющих их семантических компонентов. Облигаторными в ФТ являются следующие компоненты:

S (субъект прикосновения) – тот, кто касается;

O (объект прикосновения) – то, к чему субъект прикасается;

Inst (инструмент) – предмет, посредством которого субъект прикасается к объекту.

Кроме того, для описания семантики ТГ в ряде случаев существенными являются такие факультативные смысловые компоненты:

Mod – способ прикосновения субъекта к объекту, иначе говоря, то, как субъект прикасается к объекту;

Mot – цель прикосновения субъекта к объекту, мотивация, причина прикосновения;

T – время, в течение которого субъект осуществляет прикосновение к объекту;

Loc – место прикосновения субъекта к объекту;

Quant – количество прикосновений субъекта к объекту.

Эти компоненты могут встречаться в семантической структуре ТГ самостоятельно или в комбинации друг с другом.

5. Семантика немецких и русских ТГ

Одной из проблем семантического анализа немецких и русских ТГ является то, что каждый словарь, будь он немецким или русским, предоставляет разные дефиниции

одних и тех же ТГ, что затрудняет однозначную трактовку семантики анализируемого ТГ:

(3) рус. *хватать* <касаться (коснуться) кого-, чего-л. внезапно быстрым, резким движением руки, зубов, рта и т.п., сильно сжимая, удерживая>.

В семантической структуре ТГ указаны субъект, объект, инструмент и способ.

(4) рус. *хватать* < брать резким, быстрым движением руки или зубов, рта> (в данном определении указаны только инструмент и способ).

(5) нем. *greifen* < jemanden fassen, gefangen nehmen > (схватить кого-л., что-л., захватить) ‘хватать / ухватить’. (Присутствуют субъект, объект и способ).

(6) нем. *greifen* < etwas mit der Hand nehmen > (брать то-либо руками) ‘хватать’ (имеются только субъект, объект и инструмент).

В ходе сопоставительного анализа семантики немецких и русских ТГ были выявлены следующие основные семантические группы ТГ в разноструктурных языках:

5.1. ТГ с ФТ «S касается O посредством Inst», (нем. – 21, рус. – 24), ср.:

(7) рус. *взять* <схватить что-либо рукой, руками> (Возьмёмся за руки, друзья);

(8) нем. *berühren* < [mit der Hand] einen Kontakt herstellen; etwas anrühren; streifen > ((рукой) устанавливаться контакт, что-то трогать, задевать) ‘касаться’ (Ich heuchelte Interesse und brachte ich meine Kopf so nah, dass ihr Haar meine Schläfe berührte. ‘Изображая интерес, я так близко придвинул к ней голову, что её волосы коснулись моего виска’).

5.2. ТГ с ФТ «S касается O посредством Inst определенным Mod», (нем. – 78, рус. – 115), ср.:

(9) рус. *выковать* <прикасаться к чему-то молотком или другим инструментом, выковывая> (Из Шлиссельбурга Петр поехал на олонецкие железные заводы, выковал там собственноручно полосу железа в три пуда весом, оттуда поехал в Новгород, а из Новгорода в Старую Русу, осматривал в этом городе соляное производство);

(10) нем. *schmieden* < Metall mit Hitze und einem Hammer bearbeiten > (обрабатывать металл молотком при большой температуре) ‘ковать’ (Der Schmied schmiedet das Eisen für ein Schwert. ‘Кузнец кует железо для меча’).

5.3. ТГ с ФТ «S касается O посредством Inst с определенной Mot», (нем. – 27, рус. – 31), ср.:

(11) рус. *вымыть (вымывать)* <тереть объект руками, чтобы сделать чистым > (Тебе понадобится две руки, чтобы вымыть кастрюлю);

(12) нем. *kitzeln* < jemanden an empfindlichen Körperstellen derart berühren, dass er zu lachen beginnt > (прикасаться к чувствительным частям тела человека, вызывая смех) ‘щекотать’ (Es ist möglich, jemanden zu Tode kitzeln. ‘Вполне возможно защекотать кого-то до смерти’).

5.4. ТГ с ФТ «S и O касаются друг друга посредством Inst с определенной Mot», (нем. – 8, рус. – 10), ср.:

(13) рус. *целоваться* <касаться (коснуться) губами друг друга в знак каких-л. чувств (любви, дружбы и т.п.) или при встрече, прощании> (Мы поцеловались на прощание);

(14) нем. *sich küssen* < mit den Lippen eine andere Person oder einen Gegenstand berühren, zum Zeichen der Liebe oder Verehrung; einen Kuss geben > (касаться губами другого человека в знак любви или почетания) ‘целоваться’ (Und dann können sie sich küssen. ‘А потом они смогут поцеловаться’).

5.5. ТГ с ФТ «S касается O посредством Inst определенным Mod и с определенной Mot», (нем. – 10, рус. – 14), ср.:

(15) рус. *вцепляться (вцепиться)* <Цепко, крепко хвататься за кого-л., что-л., чтобы удержаться> (Серый, сонный свет затягивал глаза, - все крепче вцеплялся Желтухин коготками в подоконник);

(16) нем. *sich klammern* <sich verzweifelt an etwas festhalten, um Anlage zu finden> (отчаянно ухватиться за что-то, ища опору) ‘цепляться’ (Verzweifelt klammerten sie sich an den Äste. ‘Они отчаянно цеплялись за ветви’).

5.6. ТГ с ФТ «S касается O определенным Mod в течение определенного T», (нем. – 10, рус. – 14), ср.:

(17) рус. *теребить* <касаться чего-л. слегка, дергая мелкими щипками, перебирая некоторое время> (Он дрожащей рукой теребил свои усики);

(18) нем. *zupfen* <(wiederholt) ruckartig und vorsichtig mit den Fingerspitzen an etw. ziehen> ((периодически) рывками и осторожно тянуть что-л. кончиками пальцев) ‘теребить’ (Die Kranke zupfte andauernd an der Bettdecke. ‘Пациентка постоянно теребила простынь’).

5.7. ФТ «S касается O определенным Mod в определенном Loc», (нем. – 5, рус. – 6), ср.:

(19) рус. *наплывать* <касаться (коснуться) кого-, чего-л. неожиданно, передвигаясь в воде с помощью определенных телодвижений или специальных приспособлений, средств передвижения (в корабле, лодке и т.п.)> (Лодка часто наплывает на мель, скрежеща днищем по камням);

(20) нем**.** *auflaufen (auf A)* < im Lauf, in der Fahrt gegen jemanden, etwas prallen > (во время бега, езды натолкнуться на кого-л., что-то) ‘наскочить’ (der Wagen lief auf die Fahrbahnbegrenzung auf. ‘Машина наскочила на горизонтальную дорожную разметку’).

5.8. ТГ с ФТ «S касается O определенным Mod, причиняя себе телесное повреждение», (нем. – 7, рус. – 10), ср.:

(21) рус. *жечься и обжигаться* <касаясь огня или чего-л. горячего, получать (получить) ожог, повреждая себе кожный покров> (Лариса постоянно обжигалась о горячие кастрюли, сковородки, чайники);

(22) нем. *sich verbrennen* < Wenn du das Feuer berührst, bekommst du einen Brand > (касаясь огня, получать ожог) ‘жечься’ (Sich mit der Zigarette [am Arm] verbrennen. ‘Жечься сигаретой’).

5.9. ТГ с ФТ «S касается O определенное Quant», (нем. – 4, рус. – 18), ср.:

(23) рус. *перебирать* <касаться (коснуться) последовательно, поочередно чего-л. расположенного в ряд (струн, клавиш, ладов и т.п.)> (Прежде чем петь, артист перебрал струны гитары, выбрал нужную тональность);

(24) нем. *trommeln* < durch rasches periodisches Schlagen, meist auf einen hohlen Behälter oder das Musikinstrument Trommel, ein rhythmisches Geräusch erzeugen > (издавать ритмичный звук быстрым периодическим биением, обычно на музыкальном инструменте) ‘бить в барабан’ („Mein Sohn macht mich wahnsinnig: seitdem wir ihm das Schlagzeug geschenkt haben trommelt er nicht nur darauf, sondern auf allem, was ihm in den Weg kommt“. ‘ «Мой сын нервирует меня: с тех пор как мы подарили ему барабан, он барабанит не только по нему, но и по всему, что попадается ему под руку» ’).

6. Выводы

6.1. Тактильность определяется способностью человека прикасаться к другому человеку и предмету, с целью выявления информации о человеке или предмете, так как прикосновения играют важную роль в жизни человека.

6.2. Тактильные глаголы обозначают прикосновения кого-л. к кому-л. или чему-л.

6.3.Немецкие и русские ТГ обнаруживают общие и отличительные структурные типы ТГ. К общим структурным типам относятся префиксальные, суффиксальные и симплексы. Только в русском языке обнаружены префиксально-суффиксальные,

постфикальные, префиксально-суффиксально-постфиксальные ТГ. Лишь в немецком отмечены ТГ с использованием возвратной частицы “sich”.

Таким образом, русский язык находит больше способов для выражения структурных типов ТГ, что и подтверждается количественным преимуществом индивидуальных типов в славянском языке. Это можно объяснить развитой системой флективности русского языка.

6.4. В семантической структуре английских и русских ТГ выявлены две группы признаков: а) облигаторные (субъект прикосновения, объект прикосновения, инструмент); б) факультативные (способ прикосновения субъекта к объекту, цель прикасания, время в течение которого субъект прикасается к объекту, место прикосновения субъекта к объекту, количество прикосновений).

6.5. Немецкие и русские ТГ образуют 9 семантических групп, каждая из которых имеет свои релевантные семантические признаки (см. пункт 5).

6.6. Наиболее продуктивной семантической группой обоих языков являются ТГ с формулой толкования «S касается O посредством Inst определенным Mod» (нем. – 78, рус. – 115), в которой присутствуют все облигаторные компоненты (субъект, объект, инструмент), а также один факультативный способ. В русском языке ТГ с данной семантикой количественно преобладают, так как в нем присутствует больше разнообразных способов прикосновения субъекта к объекту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабенко Л. Г. Большой толковый словарь русских глаголов. М. : АСТ-ПРЕСС, 1999. 704 с.

2. Лебедева А. Л. Семантика и функционирование предложений с глаголами касания (на материале русского и немецкого языков) : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.19. Воронеж, 2009. 24 с.

3. Жуковська А. В. Тактильна поведінка мовця в англомовному художньому дискурсі: номінативний та комунікативно-прагматичний аспекти : дис . ... канд. филол. наук : 10.02.04. К., 2018. 230 с.

4. Усмонов Д. К. Семантико-грамматическая характеристика глаголов ощущения в русском и таджикском языках: автореф. дис. … канд. филол. н. : 10.02.20. Душанбе, 2014. 22 с.

5. Серякова И. И. Невербальный знак коммуникации в англоязычных дискурсивных практиках / И.И. Серякова. К. : Изд. центр КНЛУ, 2012. 280 с.

6. Бахтин Н. М. Из жизни идей. Статьи, эссе, диалоги / Н.М. Бахтин. М. : Лабиринт, 1995. 152 с.

7. Елисеева О. А. Принципы описания семантики прилагательных, репрезентирующих тактильные ощущения // СибАК – научное издательство. 2019. URL : https://sibac.info/conf/philolog/ix/27010 (дата обращения: 15.01.2019).

8. Рогачева Ю. Н. Репрезентация фрейма «память» в современном английском языке : автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.04. Белгород, 2003. 17 с.

STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF TACTILE VERBS IN GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES

Annotation. The article identifies the corpus of the German and Russian tactile verbs (TVs), establishes their semantic and structural features and provides a semantic and structural classification of TVs of the German and Russian languages.

Key words: tactility, semantics, structure, structural types, productivity.

Sakhno Yu. A.
Scientific adviser: Basyrov Sh. R., Doctor of Philology, Professor
Donetsk National University
E-mail: uliajuliasakhno@mail.ru

Педагогические науки

УДК 373.21

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Белевитнева А. Г.
Научный руководитель: Матузова И.Г. к.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной работе рассматривается сущность понятий феномена «экологическая компетенция» и «педагогическая технология». Определены признаки педагогической технологии, которые эффективно используются при формировании у детей дошкольного возраста экологической компетенции.
Ключевые слова: экологическая компетенция, педагогическая технология, дети дошкольного возраста, дошкольное образовательное учреждение, феномен.

Экологический кризис, вызванный масштабными систематическими негативными изменениями природной среды, порожденный практической деятельностью людей в природе, перерос в угрожающую жизни глобальную проблему современной человеческой цивилизации. В связи с этим общество стало уделять пристальное внимание вопросам формирования экологической компетентности подрастающего поколения, от которого уже сегодня зависит его собственная судьба и будущее планеты. Необходимость преодоления экологических проблем, сохранение ценностей окружающего мира породили новое направление в образовании – экологическое, охватывающее все возрастные категории развития человека и имеющее непрерывный характер – от дошкольного образования до образования «серебряного возраста».

Речь идет не только о расширении кругозора экологических знаний и умений современных школьников, студентов и других возрастных категорий обучающихся, но и о том, что среди императивов экологического поведения должна преобладать аксиологическая направленность, т.е. основой отношения личности к окружающей среде должно быть ее восприятие как основной жизненной ценности.

Современные педагоги считают, что формирования экологической культуры личности должно начинаться как можно раньше и наиболее удачно может быть реализовано через дошкольную образовательно-воспитательную систему на основе новых идей, методов, подходов, технологий, способных учитывать социальные функции современной экологии, традиции, обычаи, исторический опыт народа в процессе осознания своего места в природе.

Актуальность проблем, связанных с воспитанием экологической культуры бесспорна, поэтому именно детский сад является первой ступенькой к освоению детьми «азбуки природы». Ребенку необходимо научиться ориентироваться в природе, беречь ее и приумножать. Современное воспитание и образование требует от ребенка не только высокого уровня умственного развития, но и умения приумножать и оберегать природу родного края в целом. Контакт человека с естественной окружающей средой начинается с раннего возраста. Именно тогда закладываются начала экологической культуры, формирование духовно-нравственной основы общей культуры личности.

Психолого-педагогические принципы формирования исходных экологических представлений детей дошкольного возраста представлены в идеях ведущих ученых Л.Выготского, О.Запорожец, С.Рубинштейна, С. Николаевой и др.

Экологическому воспитанию детей дошкольного возраста посвятили свои работы: С.Николаева, Н.Кондратьева, О.Горбатенко, О.Воронкевич, Е.Гончарова, Л.Моисеева и др. Общепедагогические подходы к экологической компетентности как составляющей жизненной компетентности исследовали А.Малкова, А.Хуторской, И.Зимняя, А.Бермус, Г.Селевко и др.

Авторские технологии формирования экологической культуры детей дошкольного возраста обоснованы в современных научных исследованиях С.Николаевой, Т.Рыжовой, О.Воронкевич и других исследователей.

Целью нашего исследования является определение сущности понятий феномена «экологическая компетенция» и «педагогическая технология», уточнение основных признаков педагогических технологий, эффективно используемых при формировании у детей дошкольного возраста экологической компетенции.

Педагогами-исследователями и психологами обоснованно доказано, что экологическое воспитание дошкольников осуществляется на уровне формирования сознания и поведения. В свою очередь, экологическое сознание является психическим явлением, имеющим экологическую направленность, которое, пройдя через разум и волю ребенка, опосредуется ею, и выражает отношение ребенка к своему бытию, природе, к знаниям.

Проблеме формирования экологической компетентности уделяли внимание такие известные ученые, как С.Алексеев, Е.Дзятковская, Д.Ермаков, А.Захлебный, И.Зверев, С.Игнатов, Л.Моисеева. В своих исследованиях ученые попытались дать общее определение понятию экологической компетентности и конкретизировать его. Поскольку существуют различные подходы к определению понятия «компетентность», то для дальнейшей работы было выбрано определение А.В.Хуторского. По его мнению, «компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [2].

Следовательно, базовая категория исследования «экологическая компетентность дошкольника» рассматривается исследователями как составляющая его жизненной компетентности, и представляет собой конкретные знания о природе, положительное эмоционально-ценностное отношение к ее компонентам, ознакомленность с правилами природопользования и их соблюдение в повседневной жизни. Экологическая компетентность дошкольника включает три основных компонента: интеллектуальный (когнитивный), эмоционально-ценностный и деятельно-практический [3].

Формирование экологической компетентности не может происходить в отрыве от общего развития ребенка. На протяжении всего дошкольного возраста происходит формирование экологических представлений детей. Важными компонентами экологической компетентности дошкольников является формирование знаний и представлений об объектах и явлениях природы, их связи с окружающей средой, человеком как части природы и последствия его природопреобразующей деятельности. Педагоги-дошкольники убеждены, что сочетание когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельно-практического компонентов определяет сформированность экологической компетентности ребенка.

Формирование экологической компетентности тесно связано с развитием экологического сознания, экологического мышления и экологических ценностей детей дошкольного возраста. Так как знания о природе должны представлять собой не сумму разрозненных фактов, а быть в тесной взаимосвязи в последовательной цепочке представлений, раскрывающих наиболее важные связи и закономерности окружающего

мира, для создания эффективных педагогических условий формирования вышеперечисленных категорий у ребенка дошкольного возраста целесообразно внедрять определенные педагогические технологии для экологического воспитания дошкольников.

Общепринятым представлением о технологии является понимание ее как способ конструирования учебного процесса по определенной схеме, с признаками, присущими традиционной организации учебного процесса: упорядоченность процесса обучения, цель и оценка результатов. Так, В.Сластенин определяет педагогическую технологию как «упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижения прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса».

Такие выдающиеся ученые, как Б.Лихачев, В.Беспалько, И.Волков и другие под «педагогической технологией» понимали совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, инструментарий педагогического процесса [4].

Применение специальных педагогических технологий как образовательного феномена в экологическом воспитании детей дошкольного возраста позволит получить сформированную экологическую компетенцию дошкольников при выполнении следующих педагогических условий:

1) описание педагогической технологии, включающей перечень всех мероприятий, определение образовательно-воспитательных целей и задач, способы организации и проведения мероприятий экологической направленности;

2) календарное планирование и поэтапная реализация мероприятий, направленных на формирование экологической компетенции дошкольника.

Для формирования у дошкольников основ экологической компетенции используют традиционные и современные педагогические технологии.

Традиционные технологии направлены на обычные способы реализации содержания экологического воспитания, основанные на использовании классических форм работы, методов и приемов, способствующих формированию сознательно-ответственного отношения к природе.

Так, В.Усков, И.Теслинов и другие, считают, что современные технологии экологического воспитания основываются на современных методах формирования экологических представлений, среди которых:

- метод формирования мыслеобразов;
- метод экологической лабилизации;
- метод экологических ассоциаций;
- метод художественной репрезентации природных объектов;
- метод экологической эмпатии;
- метод экологической рефлексии;
- игровой метод [5].

Сформированность экологической компетенции дошкольников зависит от создания и правильного использования развивающей экологической среды, а также от планомерной, систематической работы с детьми.

В условиях дошкольного образовательного учреждения для эффективного формирования экологической компетенции дошкольников целесообразно применять разнообразные педагогические технологии. Так, важной формой экологического образования и создания предметно-пространственной эколого-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении являются экологические тропы, занимающие видное место в формировании экологической компетенции детей дошкольного возраста.

Экологическая тропа - это заранее определенный маршрут по определенной местности, на котором расположены уникальные и типичные для данной, местности объекты: различные группы растительности, водоемы, памятники природы, характерные формы рельефа и т.д. Экологическая тропа обеспечивает возможность ознакомления детей с окружающим миром на основе непосредственного контакта, привлечения их к особым видам практической деятельности, ощущению аромата трав, прохлады воды и сухости песка, прислушивание к шороху животных, пению птиц, познанию себя и способствует формированию ответственности за свои поступки.

Кроме того, к современным педагогическим технологиям дошкольного образования принадлежит экспериментально-исследовательская деятельность дошкольников в природе, что является основой эмпирического познания окружающей среды, источником знаний и развития познавательных интересов, причем формируется она в период раннего детства и продолжается в течение всей жизни человека [6, с.32].

Важную познавательную и оздоровительную роль в образовательном процессе дошкольников играет также технология краеведческо-туристической деятельности.

Среди современных технологий формирования основ экологической культуры детей дошкольного возраста положительно зарекомендовала себя авторская технология Н.Рыжовой с использованием авторских экологических сказок и рассказов [7].

Таким образом, сочетание в различных вариантах элементов апробированных педагогических технологий и их внедрение в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения позволит повысить уровень экологической воспитанности дошкольников и сформировать экологическую компетентность детей дошкольного возраста. Внедрение в образовательное пространство дошкольного образовательного учреждения современные педагогические технологии экологического воспитания позволяет заложить основы для формирования экологической компетенции дошкольников, что способствует эффективному формированию их экологического мировоззрения. При этом особое значение приобретают авторские педагогические технологии, проектная деятельность, подразумевающая взаимодействие не только педагога с ребенком, но и активное включение родителей в воспитательный процесс.

Поскольку проведенное исследование не освещает все аспекты проблемы применения педагогических технологий экологического воспитания дошкольников, перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и совершенствованием альтернативных педагогических технологий экологического воспитания детей дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон Донецкой Народной Республики от «19» июня 2015 года №55-IНС «Об образовании» [Электронный ресурс] URL:http://mondnr.ru/dokumenty/zakony (дата обращения 02.02.2020).
2. Богачева Л. С. Компетентность и компетенция как понятийно-терминологическая проблема [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.).-Уфа: Лето, 2012. — URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2556/ (дата обращения: 15.02.2020).
3. Удина Е. Н., Тагиева Л. Изучение уровней экологической компетенции детей старшего дошкольного возраста// Молодой ученый. - 2016. - №7. -С. 714-718. - URL https://moluch.ru/archive/111/27393/ (дата обращения: 15.02.2020).
4. Зайцев В.С. Педагогические технологии: элективный курс для подготовки бакалавров и магистров. - В 2-х книгах. - Книга 1. - Челябинск,: ЧГПУ, 2012.424с.
5. Усков В.М., Теслинов И.В., Болдырева О.Н., Сапожникова Н.Г. Методологические принципы экологической психопедагогики в процессе экологического образования // Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2016. №1-2 (5). [Электронный ресурс]URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-printsipy-ekologicheskoy-psihopedagogiki-v-protsesse-ekologicheskogo-obrazovaniya (дата обращения: 15.02.2020).

6. Николаева С.Н.Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду». Москва.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. 66с.
7. Рыжова Н.А. Сборник экологических сказок и рассказов для детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Линка-Пресс, 2017.119с.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY – EDUCATIONAL PHENOMENON OF FORMATION ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF PRESCHOOLERS

Annotation. This article discusses we will examine the essence of the concepts of «environmental competence» and «pedagogical technology». The signs of pedagogical technology that are effectively used in the formation of environmental competence in preschool children are determined.
Key words: environmental competence, pedagogical technology, preschool children, preschool educational institution, phenomenon.

Belevitneva A.G.
Scientific adviser: Matuzova I.G. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: alla05_76@mail.ru

УДК 37.036.5

ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ: ВОСХОЖДЕНИЕ К СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ

Бондаренко Ю.Ю.
Научный руководитель: Вергазова Л.Г. к.пед., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация: В данной статье проведено исследование творческой активности как педагогического понятия. Представлены различные точки зрения на его содержание и выявлены противоречия в подходах. Подчеркивается важность понятия в контексте современного начального образования
Ключевые слова: деятельность, творчество, активность, качество личности.

Актуальность изучения вопроса о творческой активности для теории и практики начальной школы заключается в том, чтобы использовать это понятие в современных психолого-педагогических исследованиях, связанных с проблемами внедрения идей развивающего обучения в массовые образовательные учреждения. Созданная гениальными советскими учеными Э.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым концепция развивающего обучения полвека пробивала себе дорогу из специализированных элитных центров в обычную школу. Сегодня личностно-развивающий подход – методологическая основа всего учебно-воспитательного процесса в начальном образовании.

Творчество как деятельность выполняет функцию развития, которая востребована как никогда в современной системе развивающего обучения. Такое обучение сосредоточено на том, чтобы дети учились творчески добывать знания и активно их использовать, овладевали бы умением «слушать и слышать», навыком осмысленного учения. В связи с этим все большую роль в жизни школы играет творческий педагог. Поэтому профессиональное творчество должно стать главным направлением процесса подготовки будущих учителей.

Стимулом образовательного и воспитательного процессов является творческая активность учащихся, которую педагог направляет в сторону отношений учащегося с окружающей действительностью. При отсутствии творческой составляющей личности педагога этот процесс невозможен. Творческий педагог постоянно занимается

самообразованием, саморазвитием и самореализацией, в результате он овладевает новыми приёмами работы.

Педагог начального образования должен проводить работу, направленную на развитие творческих способностей школьников, путём включения их в разнообразные виды деятельности на уроках, с использованием средств развивающего обучения.

Современное образование направлено на всестороннее развитие личности ребёнка, его основой является творческая активность. Следовательно, творческая активность занимает центральное место в формировании личности. Для будущего учителя важно понять, какое содержание вкладывает в это понятие современная педагогическая наука.

Само понятие «творческая активность» довольно часто встречается в психолого-педагогической литературе, но его содержание до сих пор недостаточно разработано, так как трактуется слишком широко. Оно рассматривается как метод развития творчества личности и как элемент творчества.

С точностью можно сказать, что творческая активность является предметом многих исследований, но сам термин свободно интерпретируется в зависимости от теоретических предпочтений автора.

Целью данной статьи является определение творческой активности как педагогического понятия.

Для того чтобы выявить существенные концептуальные характеристики понятия «творческая активность», необходимо раскрыть его составляющие: «творчество» и «активность». Словарь педагогических терминов дает следующее определение: «Творчество - это процесс деятельности, качественно создающий новые материальные и духовные ценности или результат создания объективно новых. Главным критерием является уникальность его результата»[1,с.393]. Результаты творчества не могут быть выведены непосредственно из исходных условий. Это создание новых культурных и материальных ценностей.

Творчество учащихся - это создание творческого, нового продукта (решение проблем, написание эссе), в котором были применены знания, умения и навыки. В педагогической энциклопедии творчество рассматривается как высшая форма человеческой деятельности и самостоятельной деятельности.

Исследовательская деятельность человека проявляется в творчестве. В результате при получении нового продукта он доволен не только результатом, но и самим процессом. Стремление человека к деятельности зависит от проявления творческих способностей и желания к творчеству.

Выдающиеся педагоги прошлого видели в активности сущность развития ученика. Я.А. Коменский считал, что формирование личности ученика возможно только в случае побуждения его к накоплению личного опыта в процессе активной деятельности[2,с.532].

Во многих педагогических исследованиях подчеркивается важность развития активности ребёнка. Понятие «активность» трактуется в основном следующим образом:

1) активность как состояние, связанное с выполнением какого-либо акта общения или действия;

2) активность как свойство личности, формирование которого входит в цели воспитательного процесса.

Оба значения имеют точки соприкосновения: формирование активности как свойство личности возможно лишь через пробуждение активности как состояния и через удовлетворение тех потребностей в осуществлении общения и деятельности, которые уже возникли у обучающихся.

«Активность» личности рассматривается в педагогике как тот или иной вид деятельности, как важнейшая характеристика человека, способность изменять окружающую действительность, напряженность психических сил, проявление усилия,

стремление к энергичной деятельности, преобразование окружающих предметов, явлений, процессов.

Активность – качество личности, выражающееся в повышенной активности во внешнем выражении взглядов и убеждений. Социальная деятельность определяется ее направленностью и мотивами. По этому критерию деятельность делится на положительную и отрицательную.

Качество творческой личности находится в непосредственной связи с творческой деятельностью. «Активность» рассматривается чаще всего как деятельность субъекта и как качество субъекта.

В своей работе Филимонова В.Б. [3,с.52] педагогов-исследователей, которые занимались разработкой понятия «творческая активность личности» условно разделила на четыре группы.

К первой группе относились учёные, понимавшие творческую активность как стремление и потребность, направленные:

- на деятельностное разрешение познавательных гипотез (Г. А. Коровкина) [4,с.29];
- на внесение элементов новизны в способы выполнения заданий, на применение новых приёмов в решении задач (Г. И. Патяко) [5, с.34];
- на перенос знаний и умений в новые ситуации, что проявляется в самостоятельности и способности преобразовывать структуру объекта (Т. М. Смирнова) [6, с.42].

Здесь выделяется принципиально важный структурный элемент творческой активности личности – направленность на внедрение элементов новизны в способ выполнения задания или в продукт труда. Однако упускается из виду, что любую технологию или объект нельзя изменить «просто так», а только лишь с целью их улучшения.

Вторая группа исследователей связывала понятие «творческая активность» с понятием «деятельность». М. А. Данилов утверждал, что творческая активность представляет собой только живую энергетическую активность, направленную на то, чтобы выполнить полученное задание [7, с.34]. В этом определении творческий аспект активности вообще не учитывается.

В. П. Строковым творческая активность понимается как качество деятельности учащихся в процессе создания нового продукта, вкладывавших свои знания, умения, навыки в новую для себя ситуацию и проявлявших эмоциональное отношение к продукту своей деятельности. Эмоциональное отношение может проявляться не только на продукте деятельности, но и на самом процессе работы, так что удовлетворения от этого получают не меньше [8, с.69]. Для создания субъективно нового продукта уровень деятельности учащихся обусловливается как внешней, так и внутренней готовностью к такой деятельности, а об этом структурном элементе творческой активности личности в определении ничего не говорится.

В. В. Штепенко делает «шаг вперёд» в определении интересующего нас понятия. Он рассматривает творческую активность личности не только как качество его деятельности, но и как особое состояние личности, которое характеризуется установлением поисковых и преобразующих способов действий [9, с.15]. Однако, на наш взгляд, исследователь не полностью характеризует это сложное и многомерное качество. Установка на поисковые и преобразующие способы действия не означает, что личность готова к такой работе

К третьей группе учёных относят тех, кто понимает творческую активность как свойство личности.

Е. Н. Яковлева пишет: «Творческая активность – это совокупность свойств личности, которая обеспечивает её включение в творческий процесс»[10, с.37].

Но определение, данное Б. Х. Пикаловым, нам видится более полным: «Творческая активность – это высший уровень активности и интегральное свойство личности, которое характеризует отношение к творческой учебно-познавательной деятельности и степень включённости человека в творческий процесс»[11, с.89].

В определении Е. Н. Яковлевой не совсем понятно, о совокупности каких свойств идёт речь. В то же время Б. Х. Пикалов не даёт нам ответа,что понимается под «степенью включённости человека в творческий процесс».

Кроме того, исследователи упускают из вида, что творческая активность должна рассматриваться не только как характеристика личности, но и как характеристика её деятельности.

Четвёртая группа исследователей рассматривает творческую активность как качество личности. А.В. Петровским активность понимается как деятельное состояние человека, как условие его существования в мире [12, с.206]. Он выделяет внутренние и внешние особенности активности. Внутренняя организация деятельности включает:

– мотивационную основу, которая определяет, ради чего проявляется активность;

– целевую основу, предполагает наличие промежуточной и конечной целей;

– инструментальную основу, основными компонентами которой являются знания, умения, навыки.

Но активность личности формируется не только внутренними компонентами. Существуют также компоненты внешней организации активности - деятельность, действие, операции. Внешние проявления активности обычно называют поведением.

А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, Я. А. Пономарёв, Г. И. Щукина творческую активность понимали как качество личности, свидетельствующее об её яркой индивидуальности, процесс развития которой зависит от характера деятельности и возрастных возможностей обучающихся. На наш взгляд, как познавательную, так творческую активность объединяет направленность на какой-либо объект. Принципиальная же разница состоит в том, что творческая активность этот объект изменяет, преобразует, трансформирует, а познавательная активность сохраняет его в целостности.

Е. В. Рогалёва определяет творческую активность как интегральное качество личности, которое характеризуется комплексом эмоционально-волевых, интеллектуальных, характерологических свойств, дающих человеку возможность творчества в любом виде деятельности [13,с.27]. Из определения ясно, что комплекс перечисленных свойств даёт учащимся возможность заниматься творчеством, но в нём не говорится о желании, потребности в этом. Е. В. Рогалёва, как и некоторые другие исследователи, рассматривает творческую активность как личностное качество, тем самым упуская её понимание как характеристику деятельности личности.

В определении Г. В. Гавришиной творческая активность как интегральное качество личности состоит из единства пяти видов активности: биологической, психологической, логико-гносеологической, надситуативной и социальной, которым присуща своя специализация и функциональная взаимосвязь [14, с.33]. На наш взгляд, в данном определении отсутствует понятие как таковое, в нём только перечисляются виды активности и говорится, что у каждого своя роль и взаимодействие с другими.

Как видно из сказанного выше, творческая активность трактуется различными авторами под разным углом зрения. Нам близки несколько подходов к пониманию сущности этого сложного понятия. Г.С. Виноградова полагает, что «Творческая активность - это готовность индивида к творческой деятельности с определенной нормой включения в деятельность, эффективность выполнения творческих задач и

желания личного усовершенствования ребенка [15, с.19]. Другими словами, творческую активность можно определить как способность самостоятельно входить в «зону поиска» для постановки целей, выделения принципов, лежащих в основе тех или другие структур, явлений, действий, перенося знания, умения, навыки от одной области к другой».

Л. Н. Шульпина утверждает: «Творческая активность – это устойчивое интегральное качество личности, выражающееся в целенаправленном единстве потребностей, мотивов, интереса и действий, характеризующееся осознанным поиском творческих ситуаций» [16,с.30]. В этом определении достаточно хорошо представлена направленность на овладение творческой активностью, но нет другого структурного элемента творческой активности, выделяемого многими исследователями – готовность к занятиям творчеством.

Основываясь на мнениях учёных, Филимонова В.Б. предлагает своё определение: «творческая активность – это качество личности, выражающее интенсивность её деятельности по созданию новых или совершенствованию существующих продуктов, содержание и устойчивость которой определяется совокупностью направленности и готовности (внутренней и внешней) к осуществлению такой деятельности» [3, с.55]. Данное определение представляется нам наиболее точным, поскольку оно учитывает не только готовность самостоятельно реализовывать собственные возможности по созданию новых продуктов, но и развитие психических процессов.

Выводы. Исследование понятия творческой активности оказалось интересным, хотя и довольно сложным процессом. Главным противоречием, с которым мы столкнулись, стало отсутствие единого представления о базовых дефинициях данного явления. Тем не менее, сам ход пытливой научной мысли, многоаспектность ее звучания, глубина реализации – все это стало для автора статьи своеобразным восхождением к сущности понятия. На наш взгляд, творческую активность следует рассматривать как готовность личности сознательно и добровольно создавать продукты, отличающиеся новизной и оригинальностью, в различных сферах жизнедеятельности.

Несмотря на то, что описанные выше многочисленные определения раскрывают многие стороны содержания понятия творческой активности, мы считаем, что педагогический ракурс все же в них учтен недостаточно.

Исследование творческой активности – проблема актуальная, но сложная и противоречивая. Поэтому, имея относительно долгую историю изучения, творческая активность по-прежнему остаётся недостаточно исследованной. А значит, будет предметом исследований ещё не одной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Краткий психологический словарь / [Абраменкова В. В., Аванесов В. С., Агеев В. С. и др.]; Под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

2. Коменский, Я.А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. -- М.: Уч.пед.издат, 1955. - 638 с.

3. Филимонова В.Б. Проблема определения творческой активности личности в педагогических исследованиях / В.Б. Филимонова // Концепт. - 2014. -Спецвыпуск № 10 – С. 51–55

4. Коровкина, Г.А. Развитие творческой активности подростков в процессе учебно-воспитательной деятельности центра народного творчества :дис. ...канд. пед. наук : 13.00.05 - М., 1996. - 170 с.

5. Патяко Г.И. Педагогические условия развития творческой активности школьников в процессе групповых форм обучения: Дис. ... канд. пед. наук:13.00.01- М.: - 1996. - 219 с.

6. Смирнова Т.М. Развитие творческой активности студентов колледжа в процессе педагогической практики :Дис. ... канд. пед. наук :13.00.08 Ярославль, 2000.- 290 с.

7. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности/ М.А. Данилов // Советская педагогика. -1961. - №3. - С. 33 - 36.

8. Строков В.П. Дидактические основы развития творческой активности личности/ В.П. Строков // Педагогическое образование и наука, - 2010. - № 11. - С. 67 -70

9. Штепенко В.В. Формирование творческой активности подростков в трудовой деятельности. .Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. : 13.00.01 - М.,1992. - 17 с.
10. Яковлева Е.Н. Педагогические возможности теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) в развитии творческой активности учащихся: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - Спб., 2001. - 191 с.
11. Пикалов Б.Х. Комплексное учебное задание как средство развития творческой активности школьника: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - Оренбург, 1999. - 170 с.
12. Петровский, А.В. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб.заведений / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Издательский центр«Академия», 2000. – 512с.
13. Рогалёва Е.В. Дидактические основы проектных заданий как средство развития творческой активности учащихся начальных классов в образовательной области «Технология»: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - М., 1999. - 189с.
14. Гавришина Г.В. Формирование творческой активности младших подростковна уроках гуманитарного цикла: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - Вологда, 2000. - 188 с.
15. Виноградова Г.С. Народная педагогика/Г.С, Виноградова// - Иркутск, 2007. - 30 с.
16. Шульпина Л.Н. Развитие творческой активности детей в процессе дополнительного образования:Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - Б. м., Б. г.,2001 - 142с.

CREATIVE ACTIVITY: ASCENT TO THE ESSENCE OF THE CONCEPT

Annotation: This article conducted a study of creative activity as a pedagogical concept. Identify inconsistencies in approaches. It is emphasized in accordance with the principles of modern primary education.
Keywords: activity, creativity, activity, personality quality.

Bondarenko Y.Y.
Scientific adviser: Vergasova L.G., Ph.D. in Pedagogic sciences, associate professor
Donetsk National University
E-mail: 01julia09@mail.ru

УДК 373.21

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бородченко М.П.
Научный руководитель: Котова Л.Н., старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В статье освещается важная проблема развития познавательной активности у детей дошкольного возраста в процессе опытно-экспериментальной деятельности. Автор акцентирует внимание на взаимосвязи познавательной активности и опытно-экспериментальной деятельности дошкольников. Приведен анализ взглядов ученых, по опытно-экспериментальной деятельности дошкольников и развития познавательного интереса. Описаны этапы, структурные компоненты опытно-экспериментальной деятельности. Определены преимущества применения с детьми опытно-экспериментальной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях.
Ключевые слова: опытно-экспериментальная деятельность, познавательная активность, дети дошкольного возраста, взаимодействие.

Современное общество, выдвигает новые требования к процессу обучения и воспитания подрастающего поколения, от человека требуется не только владение знаниями, умениями и навыками, ему необходимо учится самостоятельно их добывать, постоянно самосовершенствоваться, всесторонне использовать творческий подход, а для этого необходимо, чтобы у личности была достаточно развита познавательная активность.

Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Донецкой Народной Республики направлен на достижение целей развития, касающихся познавательных интересов детей, интеллектуального развития и талантов детей. Развитие познавательной активности ребенка, его исследовательских способностей является одной из важнейших задач современного образования. Знания, полученные в результате собственного эксперимента значительно прочнее и надежнее для ребенка тех сведений о мире[1].

В дошкольном возрасте ребенок должен научиться владеть разными способами получения нужной информации, умение анализировать, систематизировать и делать выводы, которые понадобятся ему в дальнейшем жизни. Задачей дошкольного образования является не дать ребенку багаж знаний, а научить их приобретать. Поэтому важно в дошкольный период жизни ребенка развивать познавательную активность и психические процессы, такие как ощущение, восприятие, память, внимание, воображение, речь. Только при таких условиях формируется активная, творческая личность, которая способна не только усваивать предложено, но и целесообразно активно им пользоваться в новых жизненных ситуациях.

Актуальность темы статьи заключается в том, что развитие познавательной активности ребенка дошкольного возраста в настоящее время очень актуально, поскольку развивает детскую любознательность, пытливость ума, формирует на их основе устойчивые познавательные интересы. Ребенок, как можно раньше должен получить позитивный социальный опыт реализации собственных замыслов, потому что возрастающая динамичность социальных отношений требует поиска новых, нестандартных действий в самых разных обстоятельствах.

Проблематика развития познавательной активности рассматривалась еще выдающимся педагогом и мыслителем 17 века Я.Коменским. Он считал эту проблему ведущей в развитии личности субъекта образования: «молодые люди должны получать настоящее образование, руководствуясь не чужим умом, а своим, а, не только вычитывая из книг и понимая чужие мысли о вещах или даже заучивая и воспроизводя их в цитатах, но развивать в себе способность проникать в корень вещей и вырабатывать истинное понимание их употребление» [2].

В 1990-е годы профессор, академик Академии творческой педагогики РАО М.М. Поддъяков, проанализировав и обобщив свой богатый опыт исследовательской работы в системе дошкольного образования, пришел к выводу, что в детском возрасте ведущим видом деятельности является экспериментирования. Использование этого метода обучения в развитии познавательной активности выступали такие известные педагоги, как Дыбина О.В., Поддяков Н.Н., Рыжова Л.В., О.В. Афанасьевой и др. Ученые разработали структуру, условия и содержание исследовательской деятельности с дошкольниками [3].

Авторы И. Куликовская, А. Савенков, Н. Совгир доказали, что только в условиях специально разработанной педагогической технологии, опытно-экспериментальная деятельность с детьми дошкольного возраста достигнет желаемых результатов, а исследуемая активность превратится в чрезвычайно важное качество личности, которая отражает уровень ее познавательного развития, социализации, и возникновение познавательного интереса.

Главной целью этой работы является раскрытие содержания развития познавательной активности у детей дошкольного возраста в процессе опытно-экспериментальной деятельности и их взаимосвязь.

Современные исследования познавательной активности и познавательного интереса основаны на работах Ю. Бабанского, М. Данилова, И. Лернера, М. Махмутова, М. Скаткин, Г. Щукиной и других. Психологические аспекты проблемы познавательной

активности были в центре внимания Л. Божович, Л. С. Виготського, Г. Костюка, А. Леонтьева, С. Рубинштейна.

В педагогическом словаре познавательная активность интерпретируется как деятельностное состояние личности, выражающееся в упорном стремлении к знаниям, к умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения этими знаниями. В психолого-педагогической литературе познавательная активность определяется по-разному: как характеристика качества деятельности (Н.А. Половникова, Т.И.Шамова); как проявление отношения субъекта к окружающей действительности (Л.И. Аристова); как особое состояние личности (Д.В. Вилькеев, И.Ф. Харламов); как показатель познавательных особенностей обучающегося (Л.К.Гребенкина, О.Б. Коротаева); как черта личности (В. Лозовая, М.И. Махмутов, И. Щукина).

Тем не менее, российские специалисты по психологии дошкольного образования Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, соглашаясь с этой точкой зрения, указывают на важную роль в психическом развитии ребенка его собственной активности: «Недостаточно только того, чтобы у ребенка была нормальная наследственность, пластичный мозг, чтобы он воспитывался в культурной среде, необходимо, чтобы он сам совершал определенные формы активности, управление которыми осуществляет взрослый. Эти формы активности организуются в сложные системы деятельности, освоение которых является главной задачей в становлении детской психики. В процессе овладения различными видами деятельности у ребенка происходит развитие мозга, который представляет собой физиологическую основу сложных видов психической деятельности. Важно отметить, что мозг является не столько условием психического развития, сколько результатом организации собственной активности ребенка под управлением взрослого». Обобщая сказанное, мы определяем «активность» как характерную деятельность человека[4].

Автор А. Смирнова изучила взаимодействие активности взрослого и ребенка и показала, что в дошкольных образовательных учреждениях она играет важную роль в формировании самостоятельных действий ребенка. Было установлено, что освоение разных видов деятельности (предмет, игра, обучение или эксперимент) проходит ряд этапов [5].

На первом этапе новая деятельность - экспериментирование, еще не осознанное для дошкольника - существует только как характеристика их деятельности.

Педагог, который хочет достичь опытно-экспериментальной деятельности, активно использует ее при взаимодействии с детьми. Дошкольники, в свою очередь, повторяя действия взрослых, постепенно втягиваются в общую атмосферу деятельности. Успешное включение опытно-экспериментальной деятельности в образовательный процесс требует эмоциональную окраску от педагога и одновременную ориентацию на активность ребенка, и на саму деятельность. В то же время готовится переход к следующему этапу создания деятельности.

На втором этапе опытно-экспериментальная деятельность выходит на первый план в сознании ребенка, он больше не зависит от присутствия взрослого. Ребенок начинает испытывать положительные эмоции при достижении результата, появляется желание действовать самостоятельно и контролировать действия партнеров.

Однако собственное отношение ребенка к деятельности еще не сложилось, поэтому оно разворачивается только в помощи взрослого как носителя этих отношений.

На третьем этапе опытно-экспериментальная деятельность закрепляется в сознании ребенка, что связано с формированием его собственного отношения к данной деятельности. На этом этапе роль взрослого является консультативной и направляющей для самостоятельных действий ребенка. Единственное, что становится важным, - это фактическое присутствие взрослого, поддержка его действий.

На четвертом этапе, опытно-экспериментальная деятельность, как деятельность, становится достоянием самого ребенка. Становясь осознанной, она уже не требует помощи взрослого, мотивирующая детская активность, проявляется в инициативных действиях ребенка.

После прохождения всех этапов опытно-экспериментальная деятельность уже может быть использована для овладения другими видами деятельности, а также формирования определенных личностных качеств, продвижения интересов детей, в том числе и познавательном.

Многие отечественные педагоги и психологи (Н. Поддяков, А. Поддяков, И. Фрейдкин, Л. Парамонова, Н. Веракса, А. Савенков, А. Афанасьева) показывают, что опытно-экспериментальную деятельность можно определить как трансформирующую деятельность детей старшего дошкольного возраста, в которой свойства и качества объектов окружающей среды известны миру.

В процессе опытно-экспериментальной деятельности дети учатся наблюдать, размышлять, отвечать на вопросы, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи, придерживаться правил техники безопасности.

Как показал анализ научных данных, опытно-экспериментальная деятельность и исследовательская активность ребенка, включая и познавательную активность, имеет сложную и взаимосвязанную структуру[6].

В ней выделяется:

1. Мотивационный компонент, связанный с интересом, желанием ребенка вести исследовательский поиск решения проблемы с проявлением настойчивости в достижении цели. В структуре опыто-экспериментальной деятельности это постановка проблемы и цели, которые необходимо решить.

2. Содержательный компонент, связанный представлением о возможных способах и средствах осуществление исследовательского поиска решения проблемы - это выдвижение гипотез.

3. Операционный компонент, отражает опыт практического использования дошкольниками исследовательских умений для решения проблемы в процессе экспериментирования (проверка гипотез, анализ полученного результата и формулирование выводов).

Следовательно, соблюдение данной ориентировочной структуры и использование педагогами различных методов и приемов при опытно-экспериментальной деятельности с детьми дошкольного возраста (опыты, беседы, наблюдения, словесно-логические задачи, проблемные ситуации, использование произведений художественной литеры, работа на природе, игры), дает возможность, детям самостоятельно получать знания в определенной логической последовательности, а не использовать готовые знаний от педагога.

Следовательно, можно выделить следующие основные преимущества опытно-экспериментальной деятельности с детьми в дошкольном образовательном учреждении:

- дошкольники могут получить реальные представления об исследуемом объекте, о его взаимосвязи с другими объектами;
- во время опытно-экспериментальной деятельности дети способны к таким умственным операциям, как анализ и синтез;
- развивается речь, так как дошкольникам необходимо рассказывать о увиденном, и делать выводы;
- в процессе опытно-экспериментальной деятельности формируется самостоятельность, умение ставить цели, выдвигать гипотезы и достигать поставной цели;
- при опытно-экспериментальной деятельности развивается эмоциональная сфера ребенка, творческие способности, формируются трудовые навыки, укрепляется здоровье за счет повышения общего уровня двигательной активности;

• развивается познавательная активность, и формируется познавательный интерес, который необходим при учебной деятельности, как в дошкольном образовательном учреждении, так и во время начального общего образования.

Известно, что ни одна образовательная или воспитательная задача не может быть успешно реализована без взаимодействия и полного понимания между родителями и педагогами.

Опыт показывает, что опытно-экспериментальная деятельность привлекает не только дошкольников, но и их родителей. С этой целью проводятся родительские встречи, консультации, на которых родителям объясняют, что главное - дать ребенку больше свободы для самостоятельного поиска. Родители должны осознать простую истину: не спешить давать готовый ответ ребенку, а должны дать ребенку возможность подумать о причине явления и самому найти ответ на свой вопрос. Очевидно, что не все дети смогут сразу ответить на вопрос: дайте ему время и направьте ребенка, чтобы он сам «сделал для себя открытие».

Дошкольные годы являются наиболее важными, и то, как они пройдут, зависит как от родителей, так и от педагогов. Очень важно вовремя раскрыть перед родителями стороны развития ребенка и порекомендовать приемы воспитания и обучения.

Подводя итоги вышесказанному, мы можем сделать вывод, что специально организованная исследовательская деятельность позволяет детям дошкольного возраста получать информацию об изучаемых предметах и явлениях, а педагоги, используя опытно-экспериментальную деятельность в образовательном процессе удовлетворяют естественное любопытство, любознательность дошкольников, развивая их познавательную активность.

Дальнейшее исследование требуют вопросы изучения опытно-экспериментальной деятельности детей дошкольного возраста в истории дошкольной педагогики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ МОН ДНР от «04» апреля 2018 года № 287 «Государственный образовательный стандарт дошкольного образования» [Электронный ресурс] URL:http://mondnr.ru/dokumenty/zakony (дата обращения 30.01.2020).
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 656 с.
3. Силина Е. Н. Организация исследовательской деятельности детей в дошкольных учреждениях // Молодой ученый. 2016. №28. С. 939-942.
4. Веракса Н.Е., Веракса А.Н Развитие ребенка в дошкольном детстве: пособие для педагогов дошк. учреждений / Мозаика-синтез, Москва, 2012. 80 с.
5. Смирнова Е.О., Гударева О. Современные пятилетние дети: особенности игры и психического развития. Общая характеристика // Дошкольное воспитание. 2013. № 10. С. 63-73.
6. Штепина И. С. Психолого-педагогическая сущность формирования познавательной активности у дошкольников // Психологические науки. 2012. С. 125-127.

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF A PRESCHOOL CHILD. IN THE PROCESS OF EXPERIMENTAL AND EXPERIMENTAL ACTIVITY

Annotation. The article highlights the important problem of the development of cognitive interests in preschool children in the process of experimental activity. The author focuses on the relationship of cognitive interest and experimental activities of preschoolers. The analysis of the views of scientists on the experimental activities of preschoolers and the development of cognitive interest. The stages and structural components of the experimental activity are described. The advantages of using experimental activities with children in preschool educational institutions are determined.

Key words: experimental activity, cognitive activity, preschool children, interaction.

Borodchenko M.P.
Scientific adviser: Kotova E.N., senior lecturer
Donetsk National University
E-mail: borodchenko.marina@yandex.ru

УДК 37.043

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Волкова Л.В.
Научный руководитель: Слота Н.В. к.п.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной работе показана эффективность использования интерактивных методов обучения для познавательного развития дошкольников, а также приведены примеры интерактивных методов обучения в дошкольном образовательном учреждении.
Ключевые слова: интерактивные методы, дошкольники, познавательная активность, игра, деятельность.

Дошкольный этап развития ребёнка отличается повышенной чувствительностью к окружающему миру, активным развитием личностных качеств. Ребёнок дошкольного возраста проявляет активный интерес к освоению окружающего мира. Основная задача педагогов – правильно подобрать формы и методы обучения, которые максимально соответствуют текущей стадии развития личности.

Игра считается базовым видом деятельности дошкольника, она благотворно влияет на развитие физических, умственных качеств, оказывает весомое воздействие на психическое развитие ребенка, формирование коммуникативных способностей. В игре осваиваются правила человеческого общения.

В процессе интерактивной игры педагог использует косвенные приемы образовательной деятельности, предоставляя детям самостоятельность в выборе средств достижения цели.

Проблеме игры как деятельности, имеющей особое значение для развития ребенка, посвятили свои труды такие педагоги и психологи как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин и др.

Цель данной статьи заключается в возможности расширения педагогических средств и методов для развития детей дошкольного возраста.

Так, опираясь на словарь С.И. Ожегова, под термином «метод» понимается вид деятельности для достижения необходимого результата. Проводя параллель с педагогикой, следует предположить, что педагогический метод должен достигать необходимого эффекта в процессе воспитания и получения детьми новых знаний. Касательно «интеракции» важно обратить внимание, что слово состоит из «интер» – между, «акция» – усиленная деятельность между кем-либо [3].

Анализируя этимологию понятия «интерактивный метод» следует понимать активное взаимодействие между участниками процесса познания. В контексте педагогики логично предположить, что под интерактивным методом понимается процесс познания, подразумевающий взаимодействие между участниками, применяемый педагогом для достижения поставленных целей.

Анализ научной литературы показал, что интерактивное обучение может иметь несколько форм и видов, а также решать различные группы задач в процессе познавательной активности:

- учебно-познавательная задача, направленная не только на изучение, но также и закрепление полученных знаний, отработку навыков и т.д.

- коммуникативно-развивающая задача, под которой понимается формирование межличностных отношений, как между детьми, так и с педагогом, помогает сформировать более благоприятный психоэмоциональный фон для общения, сгладить возможные конфликты и т.д.

- социально-ориентированная задача подразумевает направление ребёнка по определённому пути развития, конечная цель которого является успешная интеграция ребёнка в социум. Необходимо заметить, что восприятие окружающей среды ребёнка в раннем возрасте особенно влияет на формирование его суждений о ней, предопределяет субъективное отношение к происходящему и на более поздних этапах социализации эти результаты будут лежать в основе профориентационных суждений. На этот факт внимание следует обратить педагогу в процессе обучения и воспитания.

Касательно форм реализации интерактивных методов обучения наша педагогическая практика предопределяет, что каждая из них должна происходить в атмосфере динамики, и вовлечения в процесс каждого ребёнка.

Мы считаем, что суть интерактивного метода должна заключаться в кооперации детей и педагога между собой. Последний, в частности, может в определенный момент вовсе выбыть из игры и наблюдать за развитием событий со стороны.

Опираясь на наше мнение, следует понимать, что педагог в данном случае выступает не как участник самой игры, а как организатор, отдавая инициативу другим участникам. Думается, что интерактивная форма познания помогает педагогу наблюдать и анализировать информацию о детях, отслеживать особенности их поведения и динамику развития познавательных процессов, проявление интереса к какой-либо области жизнедеятельности.

Л.С. Кудинова, характеризует интерактивные методы обучения как:

- форму активности ребёнка, которая сопровождается высокой интенсивностью общения между детьми и педагогом, повышение мыслительной деятельности, координации и внимательности, концентрации, что обусловлено частой сменой видов и форм реакции на те или иные действия в процессе игры;

- интерактивную форму обучения, которая может также основываться на принципе использования уже сформированного жизненного опыта и выражения личных суждений по какой-либо проблеме или явлению;

- зачастую процесс игры выстроен таким образом, что перед ребёнком отсутствует правильный выбор, что побуждает его к импровизации и поиску нестандартных решений по какой-либо проблеме;

- интерактивное обучение характеризуется высоким психоэмоциональным взаимодействием и рефлексии участников в процессе игры [2].

Изучая научную литературу, связанную с интерактивной формой деятельности дошкольников, следует подчеркнуть, что под этим определением понимается не только формирование координации между сверстниками, но также и с педагогом, выступающим представителем «взрослого» мира, который имеет определенный авторитет и с помощью которого ребёнок лучше понимает ту или иную жизненную ситуацию, в которой, возможно, ему предстоит оказаться в будущем.

К одним из ключевых направлений интерактивных игр следует отнести формирование чувства ответственности, терпимости и толерантности. Дети могут демонстрировать неоднозначную реакцию на отличительные особенности других детей. Такое поведение может быть спровоцировано внешними факторами, родительским или другим влиянием, очаги которого необходимо идентифицировать педагогу на ранних стадиях и устранять, как деструктивные факторы.

Мы предлагаем следующий алгоритм проведения интерактивной игры:

- педагог подбирает перечень заданий, игровых упражнений для детей, учитывая диагностические данные группы;

- дошкольников знакомят с проблемой, которую предстоит решить, с целью, которой надо достичь. Проблема и цель задания должны быть четко и доступно сформулированы воспитателем, чтобы у детей не возникло ощущение непонятности и ненужности того, чем они собираются заниматься;

- детей информируют о правилах игры, дают им четкие инструкции;

- в процессе игры дети взаимодействуют друг с другом для достижения поставленной цели. Если какие-то этапы вызывают затруднение, педагог корректирует действия;

- после окончании игры, анализируются результаты, подводятся итоги.

Важно, чтобы дети получали удовольствие от игры, попробовав себя в новой ситуации.

Приведем примеры некоторых интерактивных методов, которые целесообразно применять в дошкольных образовательных учреждениях в процессе формирования познавательной деятельности дошкольников.

Метод *«Мозгового штурма»* позволяет вовлекать в активную деятельность максимальное число обучающихся. Данный метод является эффективным в части стимулирования познавательной активности, формирования творческих умений детей. Кроме того, у детей формируются умения выражать свою точку зрения, слушать оппонентов, рефлексивные умения [4].

«Анализ ситуаций». Метод подразумевает анализ различных ситуаций, как реальных, так и вымышленных. При работе с кейсом у обучающихся формируются следующие компоненты ключевых компетенций: умения решать проблемы, общаться, применять предметные знания на практике, умение вести переговоры, брать на себя ответственность, толерантность, рефлексивные умения [2].

Метод проектов. Данный метод, направленный на генерирование идей по решению проблемы, основан на процессе совместного разрешения поставленных в ходе организованной дискуссии проблемных задач. Дух соревновательности активизирует мыслительную деятельность обучающихся.

Применение *«Метода ассоциаций»* способствует развитию творческой активности и логического мышления воспитанников, совершенствует механизмы запоминания, обогащает словарный запас. Благодаря тому, что ассоциации у каждого человека могут быть сугубо индивидуальными, ребята не боятся ошибиться и чувствуют себя свободно, проявляют значительную активность. Соответственно, повышается интерес к деятельности и усиливается мотивация.

Опираясь на изученный материал, следует дифференцировать в системе интерактивных методов формирования познавательной деятельности дошкольников подвижные и малоподвижные игры. В данном параграфе будет изучен первый вид.

На этапе проведения анализа научной литературы данной тематики было установлено, что как отечественные, так и зарубежные учёные-педагоги, и детские психологи отмечают одинаковую важность подвижной игры не только как элемент педагогического процесса, но как действенного фактора, укрепляющего здоровье и оказывающее благотворное воздействие на развитие личности.

Отдельное внимание в процессе анализа игры как познавательной формы активности дошкольников следует отметить влияние игры на развитие волевых качеств.

Так, например, Л.С. Выготский и Н.Ф. Калинина в своих работах детерминируют волю как форму регулирования действий и различных психологических процессов и состояний. Другими словами, можно предположить, что авторы имеют в виду волевое качество как способность человека управлять внешними и внутренними процессами, благодаря устойчивому, субъективному отношению к какому-либо явлению материальной или нематериальной природы.

В контексте развития этих качеств педагоги сходятся во мнении что подвижные и интерактивные игры, в процессе которых ребёнок сталкивается с различными жизненными ситуациями, помогают ему развить волевые качества и усилить независимость от какого-либо пагубного эффекта со стороны. Педагоги считают, что подвижные и интерактивные игры погружают ребёнка в динамическую атмосферу, где необходимо быстро принимать решения, оказывать помощь товарищам по команде.

По мнению М.Н. Жукова, «подвижная игра - относительно самостоятельная деятельность детей, которая удовлетворяет потребность в отдыхе, развлечении, познании, в развитии духовных и физических сил» [1].

Касательно методологии разработки и применения подвижных и интерактивных игр автор данной работы считает необходимым фокусировать внимание не только на сущность той или иной игры, понимание того, для чего нужна подвижная игра, но также грамотно распределять время, когда проводить подвижную игру. Думается, что повышенная физическая активность может пойти на пользу в первой половине дня. Физическая активность может стимулировать тонус на весь день, усилить кровообращение, что может усилить познавательные процессы детей.

Отличают элементарные подвижные игры и спортивные игры - баскетбол, хоккей, футбол и др., подвижные игры - игры с правилами. В детском саду используются преимущественно элементарные подвижные игры. Игры, используемые для физического воспитания, очень разнообразны. Их можно разделить на 2 большие группы: подвижные и спортивные.

Разбирая мнения педагогов и психологов касательно влияния подвижных игр на процесс познания следует отметить, что в процессе спортивной игры ребёнок представляет командные интересы, что способствует пониманию ребёнка того, что командный интерес может оказаться выше собственных. В процессе подвижной игры развивается целеустремлённость, координация движений, физическая форма, наблюдательность, внимательность, воля.

В заключение изучения вопроса влияния роли интерактивных форм обучения в процессе формирования познавательной деятельности следует отметить, что данное направление полностью соответствует принятым стандартам и несёт в себе большую эффективность. Данное направление основано на научных работах по изучению процесса формирования познавательной деятельности выполненных ведущими психологами и педагогами. Тем не менее, по нашему мнению интерактивные формы и методы будут эффективны в том случае, если на занятии обсуждается какая-либо проблема в целом, о которой у детей имеются первоначальные представления, полученные ранее на занятиях или в житейском опыте. Кроме того, обсуждаемые темы не должны быть очень узкими или наоборот, слишком обобщёнными, а сама тематика игр должна соответствовать диагностическому анализу детей дошкольной группы, где помимо возраста должны учитываться психологические особенности каждого ребёнка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жуков М.Н. Подвижные игры: учебник для студентов педагогических вузов. / М.Н. Жуков. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.
2. Кудинова Л.С. Основные подходы к феномену «Игра» как средству формирования познавательной активности детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Л.С. Кудинова – Вестник ТГУ, 2009. – №1 – Режим доступа: https://cyberleninka.ru.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: АСТ, 2015. – 736 с.
4. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. / А.П. Усова. – М.: Просвещение, 2006. – 217 с.
5. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Г.А. Урунтаева – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING AS A MEANS OF FORMING COGNITIVE ACTIVITIES OF PRESCHOOLERS

Annotation: In our work, we want to show how you can effectively use interactive teaching methods for the cognitive development of preschool children, as well as provide examples of interactive teaching methods in a preschool educational institution.

Key words: interactive methods, preschoolers, game, activity.

Volkova L.V.
Scientific adviser: Slota N.V. Ph.D., Associate Professor
Donetsk National University
E- mail: 19semen94@mail.ru

УДК 373.24:372.461

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Гончарова М.С.,
Научный руководитель: Савченко М.В., к.пед.н.,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития речи у детей старшего дошкольного возраста средствами наглядного моделирования. Приводится анализ теоретических работ педагогов (А.М. Бородич, М.М. Конина, М.М. Кольцова, В.И. Логинова, Ф.А. Сохин, К.Д. Ушинский и др.) и психологов (Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков, Г.А. Урунтаева, Д.Б. Эльконин и др.), что подтверждают эффективность использования метода моделирования в процессе формирования и развития разных сторон речи у детей дошкольного возраста. Подчеркивается позитивное влияние данного метода на педагогическую позицию воспитателя, который находится в поиске актуальных форм работы с детьми. Автор приводит результаты констатирующего этапа эксперимента, направленного на обследование уровня развития речи у детей старшего дошкольного возраста, характеризует выявленные уровни.
Ключевые слова: развитие речи, дети старшего дошкольного возраста, наглядное моделирование, уровни развития речи.

Вступление. Одним из главных условий всестороннего развития личности является овладение речью. Речь одновременно является воздействием, продуктом и деятельностью людей. Она всегда мотивирована, т.е. вызвана жизненными обстоятельствами, историей, имеет конкретную цель, направлена на решение каких-либо задач. Особенности речи каждого человека зависят от состояния его речевого аппарата, индивидуальных психофизических особенностей, его уровня культуры и мировоззрения.

В дошкольной организации воспитанники, усваивая родной язык, овладевают важнейшей формой речевого общения – устной речью. В старшем дошкольном возрасте расширяется круг общения детей, они становятся более самостоятельными и инициативными в общении, особенно со сверстниками. Расширение круга общения требует от ребенка полноценного овладения средствами общения, в первую очередь, речью. Она должна быть понятной, четкой и логичной, чтобы собеседник улавливал смысл сказанного, мог понять и ответить на вопрос или вступить в предлагаемую игру.

В более старшем возрасте требования к речи только усложняются: она должна быть грамотной, уместной, выразительной, богатой. Эти критерии являются показателями умственного развития личности (особенностей её памяти, мышления, слухового восприятия и др.), её нравственной воспитанности, умения коммуницировать с окружающими.

Основная часть. Разные аспекты развития речи детей дошкольного возраста становились предметом исследований в разных направлениях. Так, изучались авторами: лексика родного языка (А.Н. Богатырева, В.В. Гербова, А.П. Иваненко, Н.П. Иванова, В.И. Логинова, Ю.С. Ляховская, Н.П. Савельева, А.А. Смага, Е.М. Струнина, В.И. Яшина и др.), морфологическая и синтаксическая стороны речи (А.А. Захарова, Л.А. Калмыкова, М.С. Лаврик, Ф.А. Сохин, В.И. Ядешко и др.), звуковая система речи (М.М. Алексеева, Л.Е. Журова, С.Н. Карпова, Г.М. Лямина, А.И. Максакова, Ф.А. Сохин

и др.), развитие связной речи (Н.Ф. Виноградова, О.И. Коненко, Э.П. Короткова, Н.А. Орланова и др.). В своих работах они убедительно доказывали, что развитие детской речи имеет самостоятельное значение и не должно рассматриваться только лишь как аспект ознакомления с окружающим миром.

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 использовать различные методы и приемы для активизации всех сторон речи: стимулирование сенсорной сферы (О. Декорли, А.В. Запорожец, М. Монтессори, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Ф. Фребель и др.), развитие связной речи посредством рассказывания и пересказывания (Н.Ф. Виноградова, О.И. Коненко, Э.П. Короткова, Н.А. Орланова и др.), формирование диалогических навыков с помощью игры (А.Г. Арушанова, В.В. Казаковская и др.), логопедическая помощь (Н.В. Нищева и др.), сопровождение речевых упражнений наглядностью (А.М. Леушина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Одним из наиболее перспективных методов реализации речевого воспитания является моделирование. Использование этого метода обуславливается тем, что мышление дошкольника отличается предметной образностью и наглядной конкретностью, а от активизации мышления будет зависеть степень усвоения, обработки и передачи речевого материала.

Так, Л.С. Выготский в своей статье «Предыстория развития письменной речи» высказывал мысль о том, что рисование ребенка по психологической функции является своеобразной графической речью, графическим рассказом о чем-либо. Психолог отмечал, что моделирование представляет собой процесс исправления речевых недостатков путем построения и изучения моделей каких-либо явлений, предметов или систем объектов. В процессе моделирования окружающих объектов совершенствуется ориентировочная деятельность, формируются перцептивные и практические навыки [1].

Особая роль во внедрении метода наглядного моделирования в учебно-воспитательный процесс дошкольной организации и школы принадлежит психологам (Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков, Г.А. Урунтаева, Д.Б. Эльконин и др.). Они отмечали возможность и важность использования модели при изучении определенного предмета (объекта) как средства замещения его изображением или условным знаком.

Г.А. Урунтаева обращала внимание на тот факт, что в процессе игры или другого вида деятельности происходит развитие знаковой функции сознания ребенка, он начинает овладевать построением особого вида знаков – наглядными пространственными моделями. Исследовательница считала, что ребенок не может усвоить многие виды знаний только на основе словесного объяснения взрослого, он легко усваивает знания в виде действий с моделями [2].

По мнению Л.А. Венгера, наглядное моделирование – это исследование каких-либо явлений, процессов путём построения и изучения моделей. Модель - это любой образ (мысленный и условный; изображения, описания, схема, чертёж, график, план) какого-либо процесса или явления (оригинала данной модели), используемый в качестве заместителя [3].

Особая роль принадлежит наглядному моделированию в развитии связной речи детей: обучению их умению строить распространенные предложения, пересказывать знакомые тексты, в том числе наизусть, строить самостоятельно связные тексты в виде рассказов или сказок и т.п.

Исследовательницы Н.С. Малетина, Л.В. Пономарева отмечают, что описательная речь детей требует значительной корректировки с целью развития умений, необходимых для построения рассказа: умения вычленять и называть признаки объекта; умения

перечислять признаки в определенной последовательности; умения связывать слова, фразы и периоды в целостный текст [4].

Схемы и модели различных структур (слоги, слова, предложения, тексты) постепенно приучают детей к наблюдению за языком. Схематизация и моделирование помогают ребенку увидеть, сколько и каких звуков в слове, последовательность их расположения, связь слов в предложении и тексте. Это развивает интерес к словам, звукам речи, общению, совершенствует речемыслительную деятельность ребенка [5].

Анализ психолого-педагогических исследований по теме и результаты собственной педагогической деятельности позволили выделить ряд противоречий: между особенностями развития речи детей старшего дошкольного возраста и теоретическим обоснованием использования метода наглядного моделирования в речевой деятельности детей; между потребностями практики дошкольного образования в выборе эффективных форм и методов развития речи детей дошкольного возраста и отсутствием комплексных педагогических технологий с использованием наглядного моделирования в работе по формированию речевых умений и навыков детей старшего дошкольного возраста. Это обусловило наш научный поиск.

Цель исследования: научно обосновать и экспериментально проверить эффективность использования метода наглядного моделирования как средства развития речи у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс развития речи у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: метод наглядного моделирования как средство развития речи у детей старшего дошкольного возраста.

Теоретический анализ исследований по проблемам развития речи у детей дошкольного возраста позволил нам выдвинуть гипотезу о том, что: эффективное развитие речи у детей старшего дошкольного возраста возможно при условии использования в работе с ними метода наглядного моделирования. Для ее подтверждения нами была проведена экспериментальная работа, которая включала три этапа: диагностический, формирующий, контрольный.

Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного учреждения №45 «Солнышко» г. Горловки (экспериментальная группа) и Муниципального дошкольного учреждения №8 «Радуга» г. Горловки (контрольная группа). Всего в экспериментальной работе приняли участие 40 детей из старших возрастных групп.

Целью диагностического этапа эксперимента стало изучение уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста. Это позволит нам выявить эффективность работы формирующего характера на контрольном этапе эксперимента путем сопоставления результатов диагностического и контрольного обследования детей в экспериментальной и контрольной группах.

В качестве инструментария для обследования детей использовали «Диагностику индивидуального развития детей дошкольного возраста» (авторы-составители: М.В. Савченко, Л.Н. Котова, Н.В. Губанова), адаптированную к задачам нашей экспериментальной работы.

Учитывая задачи речевого развития детей в группах старшего дошкольного возраста, указанные в диагностике показатели были упорядочены в соответствии с основными направлениями образовательной области «Речевое развитие»: «Формирование словаря», «Звуковая культура речи», «Грамматический строй речи», «Связная речь». Это позволило подобрать игровые упражнения и задания для изучения каждого из указанных показателей развития, дать каждому из них точную оценку и сделать выводы о причинах тех или иных недостатках речевого развития детей. Так, для изучения уровня развития словарного запаса и связной речи у детей старшего дошкольного возраста использовали: игровые задания по составлению творческого

рассказа по сюжетной картине «Семья», по пересказу знакомой сказки, творческое задание «Придумывание окончание к сказке». Для изучения грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста использовали игры и упражнения с прилагательными: «Какой? Какая? Какое?», «Как сказать по-другому?». Для изучения звуковой культуры речи детей старшего дошкольного возраста использовали игры и упражнения на определение звуков в слове: «Определи место звука в слове», «Подбери слово с заданным звуком».

В ходе комплексного обследования детей по разных сторон речи детей были получены следующие результаты. К низкому уровню речевого развития было отнесено 26% детей экспериментальной и 40% детей контрольной группы. Им сложно было подобрать правильно синонимы и прилагательные к словам, они путали окончания. Пересказ произведения удавался им только при помощи воспитателя. Лексический запас этих детей был ниже возрастной нормы, они допускали много грамматических ошибок (более чем в половине слов). А также отличались неправильным произношением нескольких звуков, не могли справляться с заданиями на подбор слов с заданным звуком.

К среднему уровню было отнесено 50% детей экспериментальной и 58% детей контрольной групп. В ходе обследования эти детей показали, что могут самостоятельно пересказать небольшое по объему литературное произведение, составить с помощью взрослого короткий рассказ на наглядной основе, их лексический запас немного ниже нормы, они часто повторяют одни и те же слова. Дети этого уровня допускали грамматические ошибки при употреблении некоторых слов (в согласовании и образовании), использовали однотипные предложения. Кроме того, у них наблюдались ошибки в произношении нескольких звуков, поэтому речь отличалась невыразительностью.

К высокому уровню были отнесены 10% детей экспериментальной и 16% детей контрольной групп. Эти дети отличаются умением самостоятельно и близко к тексту пересказывать знакомое художественное произведение. Без помощи взрослого они составляют рассказ на наглядной основе (по предмету, по картине), рассказывают о событиях из личного опыта. У детей этого уровня был отмечен достаточный запас слов, редко встречались неточности и повторы в употреблении лексических средств во время выполнения задания. Они овладели способами согласования и образования слов, грамматические ошибки допускали в отдельных, сложных словоформах. Кроме того, их речь отличалась правильным произношением всех звуков родного языка, выразительностью и четкостью.

Выводы. Наблюдение за обследуемыми детьми во время организованной и самостоятельной деятельности, а также результаты обследования позволили охарактеризовать уровни развития речи у детей старшего дошкольного возраста.

Детей старшего дошкольного возраста с низким уровнем развития речи отличают нарушения в звукопроизношении, нечеткость речи, бедность словарного запаса и вялость при общении. Объем пассивного словаря у них ниже уровня допустимой нормы, а недостатки активного словаря выражаются в неправильном употреблении слов, они часто заменяют существительные и прилагательные местоимениями. У детей такого уровня наблюдаются значительные трудности в подборе слов сходного или противоположного значения. В их речи, как правило, преобладают глаголы и существительные, новые слова употребляются редко, а процесс самостоятельного создания новых слов практически не наблюдается, что подтверждается нарушениями у них грамматического строя речи. Они редко замечают грамматические ошибки в своих и чужих высказываниях. В речи детей с низким уровнем, как правило, превалируют простые предложения, которые подчеркивают бедность лексики. Их высказывания сопровождаются многочисленными паузами, они нуждаются в подсказках со стороны.

Дети со средним уровнем развития речи имеют неустойчивое произношение отдельных звуков (чистый звук встречается, но не во всех позициях, не автоматизирован). Объем их словаря близок к допустимому: в активном словаре преобладают глаголы и существительные, иногда встречаются синонимы и прилагательные. Дети этого уровня затрудняются в подборе слов противоположных по значению. В их речи присутствуют разные части речи, но словотворчеством занимаются неохотно. Часто используют в речи простые распространенные предложения. Во время рассказа или пересказа наблюдаются незначительные отклонения от текста, но при этом не нарушается логика изложения. Грамматический строй речи достаточно правильный, ошибки встречаются редко. В их речи отсутствуют длительные паузы, они редко нуждаются в подсказках.

Дети с высоким уровнем развития речи характеризуются устойчивым чистым звукопроизношением, полным объемом пассивного словаря, понимают слова с переносным значением и использует их в речи. Слова употребляют точно по смыслу, при необходимости пользуются синонимической заменой, умеют также подбирать слова противоположного значения. В речи детей данного уровня присутствуют слова из различных частей речи. Они активно занимаются словотворчеством, словоизменением и словообразованием, создавая множество неологизмов. Эти дети часто используют в речи сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Их пересказ отличается последовательностью и точностью использования авторских слов и своих точных словозамен. В их речи отсутствуют неоправданные паузы, грамматические ошибки.

Перспективу дальнейшего исследования видим в разработке и внедрении модели и методики развития речи у детей старшего дошкольного возраста средствами наглядного моделирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Багинская Н.Л. Моделирование как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.Л. Багинская // Дошкольное образование : опыт, проблемы, перспективы развития : материалы всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 апр.2014г.). – Чебоксары : Интерактив плюс. 294 с.

2. Урунтаева Г. А. Детская психология : учебное пособие. – М. : Академия, 2006. –368 с.

3. Венгер Л.А. Домашняя школа мышления / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. - Книга 2 (для пятилетних детей). – М. : Знание, 1983. –96 с.

4. Малетина Н. Моделирование в описательной речи детей с общим недоразвитием речи / Н. Малетина, Л. Пономарева // Дошкольное воспитание. 2004. № 6. С. 45-49.

5. Жуйкова Т.П. Характеристика метода моделирования в формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста. – М. : Издательство Молодой ученый, 2012. С. 41-44.

TO THE PROBLEM OF SPEECH DEVELOPMENT AMONG PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF VISUAL SIMULATION

Annotation. The article deals with the problem of speech development among preschool children by means of visual modeling. The article provides the reader with the analysis of the theoretical works of teachers (A.M. Borodich, M.M. Konin, M.M. Koltsov, V.I. Loginov, F.A. Sokhin, K.D. Ushinsky, etc.) and psychologists (L. A. Wenger, V.S. Mukhina, N.N. Poddyakov, G.A. Uruntaeva, D.B. Elkonin and others), which confirms the effectiveness of using the modeling method in the process of formation and development of different aspects of speech among preschool children. It is emphasized that this method has the positive influence on the pedagogical position of the teacher, who is in search of relevant forms of work with children. The author gives the results of the ascertaining stage of the experiment, aimed at examining the level of speech development among preschoolchildren, characterizes the revealed levels.

Key words: speech development, preschool children, visual modeling, levels of speech development.

Goncharova M.S.,
5th year student ZDO-17 / 3A of the faculty of teacher education
Institute of Pedagogy

УДК 373.21

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДНОМ ГОРОДЕ В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Гончарова Т.С.
Научный руководитель: Уманец С.Ф. к. пед. н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы формирования и становления личности в процессе патриотического воспитания, необходимость развития познавательного интереса старших дошкольников к родному городу, его истории и культуре как основы патриотизма. Рассмотрены педагогические средства развития чувства патриотизма у старших дошкольников через ознакомление с родным городом.
Ключевые слова: старший дошкольный возраст, патриотизм, патриотическое воспитание, малая родина, региональные особенности, ознакомление с родным городом.

Проблема. На современном этапе развития Донецкой Народной Республики среди наиболее значимых проблем, стоящих перед системой образования выступает проблема патриотического воспитания детей дошкольного возраста, формирования высокого патриотического сознания, ценностного отношения к малой родине. Особенно важна она в период дошкольного детства, в котором закладывается благодатная почва для дальнейшего развития нравственных чувств ребенка.

В настоящее время дети страдают дефицитом знаний о родном городе, стране, особенностях национальных традиций, достаточно равнодушно относятся к близким людям, друзьям по группе; у родителей нет представлений о целях и задачах патриотического воспитания, которое невозможно воспитать без тесного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьёй.

Актуальность. Патриотизм представляет собой фундамент общественного и государственного здания и является главным условием эффективности функционирования всей системы социальных и государственных институтов.

Патриотизм не заложен в генах, это не природное, а социальное качество, потому оно не наследуется, а формируется. Ребенок с рождения должен сердцем и душой полюбить свой родной край, культуру, испытывать чувства любви и гордости за страну, ощутить свои «корни в родной земле». Дошкольный возраст, по утверждению психологов и педагогов, является лучшим периодом для воспитания любви к малой родине и Отечеству. Поэтому очень важно еще до школы привить ребенку чувство ответственности за свои действия и поступки.

Говоря словами доктора филологических наук, профессора В.Ю. Троицкого хочется отметить, что: «к патриотизму нельзя призвать. Нужно медленно и серьезно воспитывать духовное начало в человеке. Тогда человек сам обратится к нему. Точно так нельзя заставить верить, нельзя просто привести в храм и сказать: вот тебе вера, верь. Патриотизм возникает через внутреннее побуждение человека, через сознание своей причастности к народу, Родине, и тем самым к человечеству. Поэтому, прежде всего надо воспитывать личность» [1].

Анализ литературы. Обзор методической и психолого-педагогической литературы и исследований, посвященных изучаемой проблеме, показал, что ее корни уходят в советскую педагогику, где над этими вопросами работали в рамках интернационального, нравственно-патриотического и гражданского воспитания: В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский, Н.А. Добролюбов, Т.И. Богомолова, С.А. Козлова и другие.

Изучением развития чувства патриотизма у детей занимались известные отечественные педагоги дошкольного воспитания – К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова и

др. Они полагали, что развивать чувство любви к Родине необходимо с раннего возраста. Центральной идеей воспитания была идея народности.

В современной педагогике появились новые подходы к данной проблеме, в частности работы С.А. Козловой в рамках ознакомления дошкольников с социальной действительностью, Э.К. Сусловой в рамках воспитания культуры межнационального общения, Е.Б. Алтабаевой в рамках организации историко-краеведческой работы и многих других. Исследования содержат отдельные стороны ознакомления детей с малой Родиной, раскрывают методы и приемы работы, отображающие региональные особенности. Но, на сегодняшний день нет единой последовательной системы работы с детьми, отражающей всю полноту данного вопроса [2].

Изучая данную тему, было замечено, что исследователи С.А. Козлова и Т.А. Куликова рассматривают развитие представлений о родном городе у детей старшего дошкольного возраста как одно из решений проблемы формирования патриотических чувств. Период дошкольного возраста по своим психологическим характеристикам наиболее благоприятен для воспитания патриотизма, так как дошкольник отвечает доверием взрослому, ему присуща подражательность, внушаемость, эмоциональная отзывчивость, искренность чувств [3].

Научные исследования О. И. Жуковской, А. А. Люблинской, Т. А. Марковой, Р. С. Буре, М. Д. Маханевой в области педагогики и психологии подтвердили, что старшим дошкольникам доступно чувство любви к родному городу, краю. Однако в данном возрасте невозможно сформировать убеждения, но можно заложить глубокие эмоциональные основы патриотических чувств.

Цель статьи – рассмотреть педагогические средства развития чувства патриотизма у старших дошкольников через ознакомление с родным городом.

Изложение основного материала. Важной частью патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста является приобщение к культуре своего народа, поскольку полное раскрытие личности в ребенке возможно только через приобщение к родному культурному наследию. В каждом регионе нашей Республики есть необходимое содержание для патриотического воспитания старших дошкольников. В каждом месте свои природа, традиции, быт, история, достопримечательности, памятные места, талантливые люди, народное творчество, объединяющие людей и показывающие величие уголка родного края. Окружающая среда Донбасса дает богатый материал для познания своего родного края, общения и активной совместной деятельности детей и взрослых, воспитание базовой культуры личности ребёнка.

Н.В. Мельникова говорила о том, что раскрыть всю сложность и неоднозначность исторического пути родной земли для каждого ребенка является центральной задачей работы воспитателя с детьми в процессе формирования представлений о родном городе [4].

Ознакомление с родным городом и родной страной – процесс длительный и очень сложный. Он не может проходить стихийно, от случая к случаю. Положительного результата в развитии целостного отношения ребенка к родному краю можно достичь только систематической работой.

Главной особенностью системы работы по патриотическому воспитанию старших дошкольников является интеграция различных видов детской деятельности: игровой, речевой, изобразительной, познавательной, конструктивной. Это связано с потребностью создать у ребенка целостную картину окружающего мира, где находятся в единстве природа, общество и человек.

Ю.Е. Антонов [5] в процессе работы выделяет следующие представления о малой родине, которые необходимо сформировать в старшем дошкольном возрасте:

- представления о природе родного края (об особенностях, климата, растительности, многообразии деревьев, цветов, трав и т. п.);

- представления о животном мире родного края (многообразие животных, птиц, насекомых, особенности их жизни и значение для малой родины);

- представления об истории родного города, края (представления о возникновении города, его основателях, о коренном населении, важных исторических событиях, протекавших в данном регионе, исторических личностях, внесших вклад в развитие родного края);

- представления о достопримечательностях и исторических местах родного города (о памятниках архитектуры, музейных комплексах и пр.);

- представления о символах региона, города (о флаге, гербе, как города, так и района, их цветовой символике, о значении каждого элемента на гербе и пр.).

Формами работы по формированию представлений о малой Родине могут выступать:

- экскурсии к историческим памятникам, по улицам города, в музеи.
- прогулки по памятным местам родного края.
- просмотр фильмов и презентаций о родной земле, о подвигах людей.
- рассматривание иллюстраций, картин, репродукций и вырезок из газет, посвященных малой Родине.
- встречи со знаменитыми деятелями культуры, искусства, ветеранами родного города.
- использование дидактических игр, заданий, игровых упражнений для закрепления материала.
- проведение тематических выставок, изготовление сувениров, альбомов, буклетов.
- музыкально-театрализованная деятельность.

Работа по формированию представлений о малой родине у старших дошкольников должна строиться последовательно, поэтапно с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Система и последовательность работы может быть представлена по нескольким направлениям:

- Знакомство с ближайшим окружением: семьей, ее членами, значением имен детей. Детский сад и его сотрудники.
- Родной город, его достопримечательности, профессии родителей.
- Народные промыслы Донецкого края.
- Знакомство с земляками, почетными тружениками родного города, ветеранами Великой Отечественной войны.

Первоначально дети знакомятся с ближайшим окружением. Для этого можно изготовить альбом «Я и мое имя», где дети познакомятся со значением своего имени. Провести дидактические игры «Расскажи о своем имени», «Что означает мое имя» и образовательную деятельность по теме «Семья». Совместно с родителями, воспитывая любовь и привязанность к своей семье, родному дому, своим близким, можно собрать фотоматериалы к альбому «Моя семья». Можно провести совместные праздники: «Папа, мама, я - спортивная семья», «Когда семья вместе – и душа на месте». Все это будет способствовать тому, что у дошкольников воспитается гуманное отношение к членам семьи, сформируются представления о семейных ценностях и традициях.

Целесообразно проводить экскурсии по детскому саду, беседы «Кто работает у нас в саду», «Кому, что нужно для работы», дидактические игры «Кто что делает». Как результат работы по данному направлению можно оформить выставку рисунков «Мой любимый детский сад».

У каждого народа свои сказки, и все они передают от поколения к поколению основные нравственные ценности: добро, дружбу, любовь, взаимопомощь, трудолюбие. Следовательно, уместным будет знакомство дошкольников с русскими народными сказками, пословицами, потешками, загадками. На занятиях по продуктивной

деятельности дети с удовольствием будут изготовлять бусы из ягод рябины, украшать сарафаны, расписывать матрешек, раскрашивать деревянную ложку. На музыкальных занятиях знакомиться с народной музыкой, петь народные песни, играть в игры народного характера.

В рамках реализации второго направления, для формирования основ правового сознания у старших дошкольников посредством развития позитивного отношения к социуму, необходимо использовать следующие понятия:

Родина, Отчизна – страна, в которой родился, вырос, где живет.

Малая Родина – место, где человек родился, вырос, где живут родные и близкие.

Достопримечательности – место или принадлежащий какому-нибудь месту предмет, заслуживающие особого внимания.

Герб – эмблема государства, города, изображаемая на флагах, монетах, печатях, государственных и других официальных документах.

Флаг – прикрепленное к древку или шнуру полотнище установленных размеров и цветов, иногда с изображением на нем герба, эмблемы.

Работу необходимо направить на ознакомление дошкольников с родным городом Донецком, его достопримечательностями, трудовой деятельностью людей, живущих в городе. Для этого детям можно посещать военно-исторические музеи, знакомиться с достопримечательностями и с улицами родного города, района.

Важное средство работы с детьми дошкольного возраста – это систематическое обучение в организованной образовательной деятельности. Поэтому целесообразно разработать цикл занятий «Моя Малая Родина», «Донбасс – мой край родной», направленный на формирование патриотических знаний. Большое внимание следует уделить изучению растительного и животного мира Донецкой области, ее заповедным местам. Вместе с тем дети получат достаточные знания, как в образовательной деятельности, так и в дидактических играх.

Третье направление – это региональный компонент, который предусматривает знакомство старших дошкольников с традиционными промыслами Донбасса, такими, как: «Гончарный промысел», «Кузнечное ремесло», «Корзинный промысел», «Лоскутное шитье», «Куклоделие» и другие. Через игры «Народные промыслы»», «Сортируй промыслы», организацию выставок поделок и рисунков можно дать представления детям о разнообразных произведениях декоративно-прикладного искусства, об их назначении и особенностях, традициях образов, узоров, орнаментов, их связи с природой, народным бытом, культурой и обычаями.

В то же время важно регулярно проводить организованные наблюдения за окружающей действительностью из окна группы, во время прогулки по территории детского сада. Целевые прогулки хорошо сочетаются с чтением художественных произведений, рассматриванием иллюстраций и детских работ, слушанием музыки, отображением впечатлений в изобразительной и другой продуктивной деятельности. Познавательная задача наблюдений несет главную воспитательную ценность – развить в детях чувство восхищения красотой родного края.

Считается, что при знакомстве детей старшего дошкольного возраста с родным краем самая распространенная и эффективная форма – это экскурсии по городу. Экскурсии дают возможность расширить кругозор детей методами наглядности и художественного слова.

Условно экскурсии можно разделить на четыре типа: это знакомство с социально-значимыми объектами, образовательными учреждениями, учреждениями культуры, достопримечательностями и памятными местами. С детьми можно организовать очень интересные и познавательные экскурсии: «К памятнику неизвестному солдату», «К воинам, погибшим в Афганистане».

В настоящее время определенную популярность получают виртуальные, интерактивные экскурсии, экскурсионные программы которых предполагают не только восприятие словесной и наглядной информации, но и взаимодействие детей с различными средствами и участниками мероприятия (становятся персонажами сказок, разгадывают тайны, шарады и загадки). Они позволят педагогам в более интересной форме, не выходя из группы детского сада, сформировать у детей широкие представления о родном городе.

При ознакомлении дошкольников с историей родного края целесообразно организовывать поисковую деятельность: детям предложить расспросить своих родителей, дедушек и бабушек об истории названия улицы, на которой они живут. И далее дошкольники уже будут обмениваться полученной информацией, предлагать свои версии об истории названий некоторых улиц.

Систематизации знаний детей о месте, где они родились и живут, способствует рассматривание фотографий с видами улиц родного города. В результате данной работы возрастает познавательный интерес к истории города, уважение к знаменитым землякам.

Еще одна ведущая форма работы с детьми – игра. Игра – наиболее естественный и радостный вид деятельности ведь, именно играя, дети могут лучше усвоить любой материал, закрепить его в игре (сюжетно-ролевой, подвижной, дидактической). Для формирования представлений о родном городе можно изготовить различные дидактические игры: «Путешествие по городу», «Разрезные картинки», «Где находится памятник?», «Заколдованный город», «Герб города», «Собери картинку». Следует подчеркнуть, что практически все игры можно сделать на основе фотографий живописных видов города.

Особую радость у детей старшего дошкольного возраста вызывают праздники и развлечения – это определенная точка опоры в развитии творческо-познавательных интересов дошкольников, демонстрирование ребенком своих достижений перед родителями. Одобрение родительской и детской аудитории придает детям уверенность в себе, стимулирует потребность роста данного интереса. Чтобы эти мероприятия оставили у детей яркие глубокие впечатления, вызвали эмоциональные переживания, нужно включать каждого ребенка в процесс подготовки к празднику.

При формировании у дошкольников представлений о родном городе большое внимание должно уделяться ознакомлению детей с трудом взрослых, как родителей, так и жителей города. Совместно с родителями следует организовать фотовыставку «Папа, мама на работе», которая поможет закрепить содержание труда взрослых в родном городе (учитель, врач, строитель, шахтер, водитель). Дошкольники увидят важность и значимость труда своих родителей. Беседы на темы «Чем славен наш город», «О людях, прославивших себя трудом и боевыми заслугами» проявят у детей чувство гордости за наших горожан. Особое внимание при воспитании любви к родному краю у детей должно уделяться прочтению стихотворений о Донецке.

Работая с дошкольниками по формированию представлений о родном городе, воспитатель ставит перед собой цель – учить каждого ребенка любить и уважать свой родной край, свое Отечество. А достижение этой цели невозможно без поддержки семьи. Только опираясь на семью, только совместными усилиями мы можем решить главную задачу – воспитание достойного патриота родного края и своей Родины.

В.А. Сухомлинский утверждал, что задачи патриотического воспитания детей могут эффективно решаться при определенных условиях: во-первых, если поддерживается взаимодействие с семьей. Во-вторых, между педагогами и родителями определены взаимоотношения партнерства и доверия. Данное взаимодействие педагогов и родителей способствуют воспитанию ценностного отношения к традициям, сохранению семейных связей.

Следует подчеркнуть, когда сами воспитатели и родители будут знать и любить историю своей страны, своего города, района, только тогда успех по ознакомлению детей с малой родиной будет достигнут в полной мере.

Таким образом, проблема патриотического воспитания продолжает оставаться одной из самых актуальных в педагогике, как важной науке современного общества. Поскольку изменилась не только жизнь, но и мы сами. Поэтому, воспитывая будущее поколение, мы должны помнить, что обществу нужен здоровый, полный сил и энергии строитель – создатель нашего государства. И от того, как мы будем решать задачи патриотического воспитания, во многом зависит полноценное будущее нашей молодой Республики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Троцкий, В.Ю. О патриотическом воспитании // газета «Русский Вестник». – 2004. – № 16 (644). – С.14.
2. Захарчук, А. Л. Методические особенности формирования представлений о малой Родине у старших дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – №2. – С. 25-27.
3. Козлова, С.А., Куликова, Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред, пед. учеб. заведений. - 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 416 с.
4. Мельникова, Н.В. Дошкольный возраст: о первоначальном формировании моральных представлений и норм [Текст]/ Н.В. Мельникова // Дошкольное воспитание. – 2006. – №10. – С. 82-85.
5. Как научить детей любить Родину. Руководство для воспитателей и учителей / Ю. Е. Антонов, Л. В. Левина, О. В. Розова, И. А. Щербакова. – М.: АРКТИ, 2003. – 168 с.

FORMATION OF REPRESENTATIONS ABOUT THE BROTHER'S CITY IN THE SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION OF ELDER PRESCHOOLERS

Annotation. The article discusses the theoretical foundations of the formation and personality formation in the process of patriotic education, the need to develop the cognitive interest of older preschoolers in their native city, its history and culture as the basis of patriotism. The pedagogical means of developing a sense of patriotism in older preschoolers through familiarization with their hometown are considered.

Keywords: senior preschool age, patriotism, patriotic education, small homeland, regional features, familiarization with the hometown.

Goncharova T.S.
Scientific adviser: Umanets S.F. Ph.D. associate professor
Donetsk National University
E-mail:umanecsf@mail.ru

УДК 373.21

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Денисенко С.В.
Научный руководитель: Уманец С.Ф. к.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. Статья посвящена проблеме сенсорного развития детей раннего возраста в процессе дидактической игры. Рассмотрены способы сенсорного развития детей раннего возраста с помощью кубика «Умка» в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: сенсорного развитие детей раннего возраста, дидактическая игра, дошкольное образовательное учреждение.

Использование дидактических игр при работе с детьми раннего возраста издавна считалось основным средством сенсорного воспитания. На них почти полностью была возложена задача формирования сенсорики ребенка: знание формы, размера, цвета, пространства, звука. Отечественные психологи Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, отмечают, что развитие ребенка происходит только в том случае, если он активно участвует в различных видах деятельности, таких как предметная, игровая, трудовая.

Ф. Фребель был убежден, что задача дошкольного образования состоит не в том, чтобы учить в обычном смысле этого слова, а в том, чтобы организовать игру. Неоднозначную оценку получила и другая всемирно известная система дидактических игр, созданная Марией Монтессори.

М. Монтессори была близка к позиции Ф. Фребеля: игра должна быть образовательной, в противном случае это «пустая игра», которая не влияет на развитие ребенка. Автор одной из первых отечественных педагогических систем дошкольного образования Е.И. Тихеева анонсировала новый подход к развивающим играм.

Е.Тихеева, утверждает, что дидактическая игра, является лишь одним из компонентов воспитательной работы вместе с чтением, говорением, рисованием и т. д. Учебные задания в играх, предложенные Е.И. Тихеевой выходят за рамки упражнений внешних чувств, сенсорных чувств ребенка. К ним относятся формирование умственных операций (сравнение, классификация, обобщение), совершенствование языка (обогащение словаря, описание объектов, составление загадок), развитие умения ориентироваться в расстоянии, времени, пространстве.

В советской педагогике в 1960-х годах была создана дидактическая игровая система в связи с развитием теории сенсорного воспитания. Его авторами являются известные педагоги и психологи: Л.А. Венгер, А.П. Усова, В.Н. Аванесова и др.[1].

В последнее время поиск ученых (З.М. Богословская, О.М. Дьяченко, Н.Е. Веракса, Е.О. Смирнова и др.) Идет к созданию серии игр для полноценного развития интеллекта детей, которые характеризуются гибкостью и инициативностью мыслительных процессов. Передача сформированных умственных действий основана на содержании. В таких играх часто нет фиксированных правил; напротив, дети сталкиваются с необходимостью выбирать пути решения проблем. Авторы часто называют предлагаемые игры развивающими, а не традиционно - дидактическими [2].

Целью данной статьи является раскрытие особенностей и преимуществ дидактической игры как средства сенсорного развития детей раннего возраста**.**

Дидактическая игра - это практическая деятельность, в которой дети используют знания, полученные на занятиях. Создает условия жизни для разнообразного применения этих знаний, активизирует умственную деятельность. Эти игры отличаются тем, что они создаются взрослыми для обучения в образовательных целях, наполнены конкретным содержанием и сопровождаются определенными правилами. Однако даже созданные в образовательных целях они остаются играми. Именно эта характеристика дидактических игр определяет их ценность как метода обучения и воспитания, чтобы обучить детей сочетать теоретические знания с практической деятельностью. Суть дидактических игр заключается в решении познавательных задач в интересной форме, а для их решения требуются умственные нагрузки, решительные усилия, приучение ребенка к умственной работе.

Какие же функции могут выполнять дидактические игры, если они включены в дидактически организованную систему дошкольного образовательного учреждения в соответствии с общепринятым сенсорным воспитанием?

Прежде всего, они выполняют серьезную образовательную функцию, направленную на организацию и дальнейшее совершенствование сенсорного опыта детей, а также на формирование их обобщенных идей и методов действия. Познание

окружающей действительности основано на специфических ощущениях и восприятиях, на том, что мы видим, касаемся, слышим и т. д.

В раннем возрасте прямые сенсорные знания являются основным источником знаний об окружающей среде. Поэтому очень важно позаботиться о том, чтобы сформировать точное представление предметов и вещей у детей и улучшить их сенсорный опыт. В обучающих играх и упражнениях необходимо предоставить детям возможность:

1) заново воспринимать познаваемые объекты и их свойства, практиковать их распознавание и различие;

2) составление чувственных впечатлений, уточнение названий объектов и их характерных свойств (формы, размера, цвета и т. д.), ориентация не только по внешнему виду объекта, но и по словесному описанию;

3) проводить первичные обобщения, группировать объекты по общим свойствам;

4) сопоставление, сравнение жизненных свойств объектов с существующими мерами, сенсорными стандартами (например, форма объектов с геометрическими формами, их цвет с основными цветами солнечного спектра).

Следует отметить, что улучшение сенсорного опыта включает в себя большое количество взаимосвязанных задач. А специально организованные дидактические игры являются хорошим дополнением к обучению в группе. Использование образовательных игр в основном важно, потому что организация сенсорного опыта детей в группе, хотя и важна, является лишь одной из многих образовательных задач. В дидактических играх это может быть главной и единственной целью.

Потребность в специальных дидактических играх также определяется другими обстоятельствами, например, конкретными ограничениями круга предметов, с которыми дети могут быть введены в групповую комнату (как правило, только с теми, которые дети будут рисовать, лепить, строить). Кроме того, в зависимости от учебных задач различных видов продуктивной деятельности, воспитатель всякий раз учит детей воспринимать, замечать и выделять, тщательно обследовать только те свойства предмета (характерную форму, строение, цвет, величину), которые имеют значение только для данного вида деятельности (например, рисование или моделирование). При рассмотрении предметов на занятии не всегда возможно включить разные анализаторы (например, сенсорные), поскольку образец, часто встречается в единственном экземпляре для всей группы дети [3].

Вышеизложенное объясняет, почему с помощью дидактических игр необходимо организовать дополнительные практики восприятия, различения, наименования как предметов, представленных в группе, так и значительно большего числа окружающих предметов и предметов (или их изображений), чтобы организовать детей ввести разнообразие характеристик объективного мира и сосредоточиться конкретно на когнитивных целях. Даже в одной игре дети могут одновременно воспринимать не один - два предмета (как, например, на занятии перед конструированием или лепкой), а целый ряд похожих предметов или их изображений.

На определенном этапе формирования сенсорных процессов, когда дети накапливают сенсорные опыт, представления о форме, размерах конкретных предметов в дидактических играх, происходит вторая часть образовательной функции - знакомство с обобщенными представлениями с социально установленными сенсорными нормами (например, с уже упомянутыми фигурами и геометрическими телами, цвета солнечного спектра). Известно, что детей учат представлять не геометрические фигуры (овалы, треугольники, квадраты) и не геометрические тела (овалы, конусы, кубики), а предметы и объекты сложной формы.

Поэтому педагог, организующий рисование, моделирование, конструирование и давая детям общие знания-эталоны, не может долго задерживаться на ознакомлении с ними. Но эта задача необходима и важна.

Помочь выполнять ее опять-таки могут дидактические игры и упражнения, организуемые с детьми в определѐнный момент. В зависимости от характера обобщенных представлений и знаний, ознакомление с ними требует определенной системы и последовательности.

Например, для формирования у детей общих представлений о цвете, о солнечном спектре как, о системе цветовых отношений (которая берется как мера, стандарт в знании цвета объектов) необходимы дидактические игры и упражнения, в которых дети овладевают умением различать, распознавать и называть основные цвета солнечного спектра (красный, синий, желтый). Затем дети знакомятся с дополнительными цветами (зеленый, оранжевый, фиолетовый). Впоследствии предлагаются игры, которые учат детей различать и называть разные оттенки основных и второстепенных цветов (красный, темно-красный, светло-красный, вишневый, розовый и т. д.).

Наконец, на этой основе происходит формирование и закрепление представлений об определенной системе цветовых отношений, месте и последовательности каждого цвета в солнечном спектре. Общие знания, приобретаемые детьми по цвету (или по системе геометрических форм, величин и т. д.), способствуют сенсорному и умственному развитию.

Используя эти знания в качестве стандартов, как средство познания предметов, дети начинают лучше и быстрее, более осознанно и точнее ориентироваться в окружающем их мире: вся их деятельность становится более совершенной.

Приобретение детьми ряда сенсорных восприятий, знаний в различных областях мер, стандартов не означает, что дети будут использовать их в жизненных ситуациях, самостоятельно применять эти знания на практике. Чтобы показать, как это можно сделать, заинтересовать детей в тех случаях, когда знание мер будет для них практически полезно, опять помогут только дидактические игры и упражнения, которые специально созданы и создаются для этого. Один из таких примеров, это создание в муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 180 г. Донецка в группе детей младшего возраста куба «Умка». Куб используется как средство реализации игр сенсорного развития детей младшего возраста [4, 5]. Он имеет шесть сторон, оборудованных для сенсорного развития, для которых разрабатываются дидактические игры. В статье мы кратко опишем каждую сторону куба с примерами дидактических игр.

Первая сторона сенсорного кубика «Умка» под названием «Раз застежка, два застежка». Проводится дидактическая игра «Кто в домике живет?». Цель: учить детей открывать и закрывать застежку «молнию», завязывать и развязывать ленту, застегивать и расстегивать пуговицу, открывать застежку «липучку». Развивать мелкую моторику, координацию движений руки, волевые усилия. Формировать навыки самообслуживания. Материал: дверцы с разного рода застежками. Ход игры: Предложить детям открыть дверцу и посмотреть, кто там живет, назвать предмет, рассказать о нем, закрыть дверцу.

Вторая сторона сенсорного кубика «Умка» под названием «Волшебный цветок». Используется дидактическая игра «Цветик – семицветик». Цель: закреплять с детьми основные цвета спектра, называть их, соотносить цвета с предметами. Учить детей расстегивать и застегивать пуговицу. Развивать мелкую моторику пальцев рук, мышление, память. Формировать цветные представления. Материал: цветок, лепестки разного цвета, серединка цветка с пришитыми разноцветными пуговицами. Ход игры: Показать детям цветок: «Это цветок - семицветик. У него снимаются лепестки». Предложить детям по очереди снять лепестки, поиграть с ними, назвать цвет, составить из лепестков цветок.

Третья сторона сенсорного кубика «Умка» под названием «Ежик-хитрячек». Проводится дидактическая игра «Ежик несет яблочки». Цель: учить детей по цвету и величине выбирать яблоки, различать понятия «Больше, меньше». Закрепить красный, зеленый цвет. Развивать мелкую моторику пальцев рук, сосредоточенность, внимательность. Воспитывать любовь к животным, желание им помогать. Материал: кубик «Умка», изображение ежика, плоскостные яблоки разного размера и цвета на липучках. Ход игры. Предложить детям помочь ежику закрепить на спине большое и малое яблоки, определить цвет, размер и форму яблок. Ежик благодарит детей за помощь.

Четвертая сторона сенсорного кубика «Умка» под названием «Забавные фигурки». Проводится дидактическая игра «Друзья веселого квадратика». Цель: учить различать и называть геометрические фигуры - круг, квадрат, треугольник, понятие «Большой, маленький», группировать предметы по форме, цвету, формировать множество по одному признаку (величине), закреплять знания об основных цветах, развивать логическое мышление, память, воображение. Воспитывать самостоятельность, настойчивость. Материал: кубик «Умка», плоскостные изображение геометрические фигуры.

Пятая сторона сенсорного кубика «Умка» под названием игра - шнуровка «Улитка - Капа». Проводится дидактическая игра «Веселые шнурочки». Цель: развивать мелкую моторику рук, ориентировку в пространстве, формировать умение нанизывать предметы в соответствии с заданием. Закреплять цвета и счет «один, много». Воспитывать самостоятельность, настойчивость. Материал: кубик «Умка», разноцветные шнурочки, цветы из ткани с отверстием посередине. Ход игры. В кармане находятся цветы для нанизывания. Дети выбирают цветы и нанизывают на шнур. Предложить детям:

1. Нанизать цветы в соответствии с цветом шнурка.
2. Нанизать на одну сторону красного шнурка маленькие цветы, а на вторую сторону большие цветы.
3. Нанизать красные цветы на желтый шнурок.
4. Нанизать один большой цветок и много маленьких.

Шестая сторона сенсорного кубика «Умка» под названием «Веселая мозаика». Дидактическая игра «Пойдем по дорожкам». Цель: развивать тактильные ощущения, различать предметы на ощупь. Активизировать словарь детей определениями «гладкий, мягкий, твердый», воспитывать внимательность, любознательность. Материал: пуговицы разного цвета, формы, величины. Ход игры. Предложить детям поиграть с пуговицами, найти самую большую пуговицу, самую маленькую пуговицу, показать красный, белый и другие цвета пуговиц, найти квадратную пуговицу.

Созданный нами куб «Умка» помогает развивать сенсорные способности детей и создает интересную, информативную игровую среду. С помощью куба «Умка» обеспечивается общее психическое и физиологическое развитие маленького ребенка.

В рамках статьи сложно рассмотреть все преимущества использования образовательных игр в дошкольном образовании. Но упомянутые выше аспекты также помогают ясно видеть, что сенсорное развитие детей раннего возраста должно формироваться в процессе дидактической игры, поскольку это метод и средство, форма обучения для детей раннего возраста, а также их активность, самостоятельная игра.

Это исследование не полностью охватывает все аспекты этой проблемы, и требует тщательного изучения, анализа и последующего исследования и освещения в следующих публикациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

7. Дошкольная педагогика: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / С.А.Козлова, Т.А.Куликова.-13-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия, 2012. 416с.
8. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения [Текст] / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — СПб.: Питер, 2013. 464с.
9. Мелёхин И. В. Сенсорное развитие – фундамент умственного развития детей дошкольного возраста // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). 2014. С. 136-139.
10. Громова И. Нестандартные дидактические игры по сенсорному развитию детей и развитию мелкой моторики рук // Дошкольное воспитание. 2014. № 8. С.76-80.
11. Бобкова Т. С. Сенсорное воспитание детей от 1,5 до 3 лет (игры своими руками) [Электронный ресурс]. URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/11/13/sensornoe-vospitanie-detey-ot-15-do-3-let-igry-svoimi-rukami (дата обращения:11.02.20)

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF SENSORY DEVELOPMENT IN YOUNG CHILDREN

Annotation. The article deals with a touch of early sensory childhood development in the process of didactic games. The methods of sensory development of young children using the Umka cube in a preschool educational institution are considered.
Key words: sensory development in young children, didactic game, preschool educational institution.

Denisenko S.V.
Scientific adviser: Umanets S.F. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail:umanecsf@mail.ru

УДК 373.21

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ТРУДОВОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дрижерук Ю.С.
Научный руководитель: Уманец С.Ф. к.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В статье раскрыты теоретические аспекты трудового воспитания детей на современном этапе модернизации системы дошкольного образования и описаны педагогические условия эффективности трудового воспитания детей.
Ключевые слова: трудовое воспитание, дети дошкольного возраста, педагогические условия трудового воспитания.

Актуальность проблемы трудового воспитания детей дошкольного возраста обусловлена тем, что социальный заказ государства в сфере образования направлен на развитие активной и ответственной личности, трудолюбивой, самостоятельной, имеющей постоянный интерес к трудовой деятельности, владеет навыками предметно-практической деятельности в условиях среды, которая постоянно меняется, что отражено в Государственном образовательном стандарте дошкольного образования ДНР [1]. Формирование позитивного отношения к труду рассматривается в педагогике как важнейшая задача воспитания молодого поколения, поскольку отношение к труду является неотъемлемым компонентом формирования личности, показателем ее духовности и человечности.

Современное дошкольное образование убедительно свидетельствует о том, что позитивный подход к работе уже начинает формироваться в дошкольном возрасте в

процессе освоения ребенком трудовой деятельности. Многие исследования показали, что на этапе от 3 до 7 лет происходит постепенное улучшение навыков самообслуживания, хозяйственно-бытового труда в природе. В этих видах труда у детей формируются социально значимые свойства личности (ответственность, самостоятельность, инициативность) меняются мотивы трудовой деятельности дошкольника. При соответствующем руководстве взрослого даже у маленьких детей возникают мотивы общественно полезного труда.

По мнению ученых, трудолюбие следует считать одним из основных нравственных качеств человека, который определяет его будущий успех и удовольствие жизнедеятельностью. Следует отметить, что в практике дошкольных образовательных учреждений в настоящее время недостаточно внимания уделяется планированию трудовой деятельности и осознанию роли взрослого как ориентира в трудовом воспитании.

Значение труда как фактора развития личности ребенка отражено в истории педагогики: труды П. Блонского, А. Макаренко, В. Сухомлинского и др.

Анализ современных психолого-педагогических исследований показывает, что проблема трудового воспитания детей дошкольного возраста, обновление содержания деятельности дошкольных образовательных учреждений в обеспечении предметно практической деятельности является предметом психолого-педагогических исследований, в частности, Б. Ананьев, В. Давыдов, А. Усова отмечали, что основу трудового воспитания детей дошкольного возраста составляет знание социальной действительности.

Ученые подчеркивают, что каждый ребенок обязательно должен принимать участие в трудовой деятельности, только при этом условии труд положительно влияет на развитие личности ребенка и готовит ее к жизни в обществе (Р. Буре, В. Логинова, Т. Маркова, В. Нечаева и др.).

В дошкольном возрасте знания о труде должны занимать одно из главных мест в работе дошкольного образовательного учреждения. Поскольку это обеспечивает понимание детьми роли труда в жизни общества и каждого человека, переориентацию причин отношение ребенка к собственной трудовой деятельности, к объектам, созданным другими людьми (М. Васильев, Г. Годин, А. Радин и др.).

Не сформированность мотивов трудовой деятельности на этом возрастном этапе становится препятствием учебно-познавательной деятельности и последующей адаптации к самостоятельной трудовой деятельности. Исследователи подчеркивают, что трудовое воспитание в дошкольном возрасте обеспечивает развитие нравственных качеств личности, оптимизацию учебно-воспитательной деятельности (Ю. Бабанский, С. Козлова и др.).

В нашем исследовании мы опираемся на теоретические положения трудового воспитания, разработанные современными российскими исследователями по проблеме трудового воспитания (Р.С. Буре, Т.С. Комарова, Л.В. Куцакова, Т. Куликова и др.), занимающихся вопросами воспитательного значения труда детей в дошкольном образовательном учреждении и семьи.

Цель статьи - раскрыть теоретические аспекты трудового воспитания детей на современном этапе модернизации системы дошкольного образования.

В системе дошкольного образования процесс трудового воспитания является одним из важнейших факторов развития ребенка, ведь именно в дошкольном возрасте закладываются основы социальной активности личности, проявляется интерес к трудовой деятельности, самостоятельности, уважении к людям труда и других ценностных качеств, способствующих формированию трудолюбия как неотъемлемого качества личности ребенка.

Как подтвердили многочисленные психолого-педагогические исследования, труд является одним из основных факторов общего развития детей. В процессе организации трудовой деятельности создаются условия для укрепления здоровья, если работа посильная и правильно организованная; обеспечивается двигательная активность ребенка (движения более точные и уверены, лучше ориентируется в пространстве); происходит умственное развитие (дети много узнают о свойствах материалов, с которыми работают, о назначении средств труда, инструментов, которыми они пользуются) и развитие всех познавательных процессов (активное восприятия, воображение, внимание, память), активизируется мышление, ведь ребенку нужно сравнивать, сопоставлять предметы, с которыми он работает, устанавливать простейшие закономерности явлений и тому подобное. Неоценимое значение труд имеет и для нравственного воспитания ребенка, ведь во время работы воспитываются такие качества личности, как способность к преодолению препятствий, наблюдательность, сосредоточенность, исполнительность, дисциплинированность, самостоятельность, инициативность.

В Типовой образовательной программе дошкольного образования «Растим личность» определено содержание образовательной работы в направлении трудового воспитания, определены показатели сформированности предметно-практической деятельности детей дошкольного возраста, а именно: охотно занимается предметно-практической деятельностью, активно приобщается к самообслуживанию, к труду в природе, к хозяйственно-бытовому труду. Стремится к качественному выполнению трудовых поручений и тому подобное. Проявляет готовность брать участие в общественно значимой деятельности совместно со взрослыми и другими детьми, получает удовольствие от коллективного труда. Умеет определить цель, согласовать свои действия с действиями партнеров. Сознательно выбирает адекватные приемы работы, орудия труда, материалы, знакомства со свойствами, технологии их использования. Соблюдает правила безопасной деятельности, пытается отойти от образца, проявляет фантазию, изобретательность, самостоятельно преодолевает трудности, стремится довести начатое дело до конца. Проявляет трудолюбие, ответственность, организованность. Способен оценить результат своей работы и сверстников, внести коррективы, исправить ошибки. Бережно относится к рукотворным изделиям (собственных и других детей)[2].

Основным мотивом, побуждающим детей к трудовой деятельности, является желание помогать взрослым (Я. Неверович, Т. Маркова).

В дошкольной педагогике выделяют три способа приближения детей к труду взрослых: наблюдение за работой, частичная помощь детей взрослым и организация совместной деятельности взрослых и детей (В.И. Глотова, Л.В. Загик, СМ. Котлярова, Г.Н. Лескова, Е.И. Радина, Д.В. Сергеева и другие) [3, с.200].

По нашему мнению, основной акцент в процессе трудового воспитания детей должен быть перенесен на личностное развитие ребенка, а именно: каким образом стиль поведения и отношение к различным аспектам социальной среды, в том числе и к труду, могут быть изучены ребенком и как они обогащают личность.

Как учесть потребности и интересы дошкольников? Как сформировать самостоятельность, активность, инициативу, креативность, уверенность в себе, ответственность за свои действия? Как вызвать у него потребность стать членом детского общества, приучить к общему решению вопросов организации труда и достижения положительных результатов?

В процессе совместной трудовой деятельности со сверстниками дошкольники приобретают опыт отношений, приучаются различать эмоциональное состояние сверстника, его огорчение и радость. Все это побуждает к проявлению гуманных чувств (сопереживания, сочувствия).

Следует отметить, что только педагог, который пытается создать позитивную эмоциональную среду при организации детского труда, продемонстрировать детям свою собственную заинтересованность в будущей деятельности, участвовать в трудовой деятельности в качестве партнера, поощряя желание детей участвовать в совместной деятельности.

В то же время основной целью педагога является воспитание дошкольников в позитивном отношении к труду, развитие желания учиться, стать независимым, умелым, способным преодолевать препятствия и оказывать помощь и поддержку другим в случае необходимости. Не все дошкольные образовательные учреждения обеспечивают взаимодействие взрослого и ребенка на уровне совместного творчества в игровой, трудовой и познавательной деятельности. Трудности возникают при выборе объектов трудовой деятельности, сфера трудовой деятельности дошкольников ограничена. Иногда педагоги, организуя совместную детскую трудовую деятельность, выполняют большую часть работы самостоятельно. А детям оставляют только отдельные поручения - принеси, подай, помоги, подержи, что, естественно, не вызывает у них интереса к трудовому процессу.

Трудовое воспитание детей в дошкольном образовательном учреждении не должно осуществляться в отрыве от семейного воспитания. Семья должна создавать благоприятные условия для формирования у детей трудолюбия. Это предусматривает, прежде всего, доступность разнообразной домашней работы, что ежедневно осуществляется взрослыми на глазах у ребенка, обеспечения осязаемости результатов этой работы, предоставление детям возможности для систематического участия в совместной работе вместе со взрослыми. В совместной трудовой деятельности ребенок, подражая старшим, скорее овладевает трудовыми навыками, принимает рациональные приемы работы.

Работа с родителями приносит радость ребенку. Участие в хозяйственно-бытовом труде позволяет ребенку по-настоящему почувствовать свою причастность к заботам семьи, почувствовать себя членом семейного коллектива. Это способствует воспитанию многих важных качеств личности: отзывчивость, забота, бережливость, ответственность. В семье ребенок имеет возможность расширить представления о труде взрослых, формировать интерес и уважение к ней.

Поэтому для эффективного трудового воспитания дошкольников должна обеспечиваться реализация следующих педагогических условий:

– определение задач, содержания, форм, методов и средств трудового воспитания дошкольников на основе результатов педагогической диагностики, уровня трудовых умений и навыков детей и проектирования их развития с учетом требований социально-экономического развития общества;

– привлечение детей к выполнению различных видов трудовой деятельности, усложнение, мотивация к проявлению творческой активности;

– оптимальное сочетание трудового воспитания с моральным, умственным, экономическим, экологическим, эстетическим, физическим и правовым воспитанием детей;

– осуществление дифференцированного подхода к детям в процессе постепенного формирования их усердия и ответственного отношения к труду с учетом их возраста и индивидуальных особенностей;

– организация тесного сотрудничества дошкольного образовательного учреждения с семьей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ МОН ДНР от «04» апреля 2018 года № 287 «Государственный образовательный стандарт дошкольного образования» [Электронный ресурс] URL:http://mondnr.ru/dokumenty/zakony (дата обращения 30.01.2020).
2. Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность» / Л.Н. Арутюнян, Е.В. Сипачёва, Е.П. Макеенко, Л.Н.Котова, С.И. Михайлюк, Г.Ф. Бридько, Н.В. Губанова, О.В. Кобзарь. Донецк.: Истоки, 2018. 208с.
3. Дошкольная педагогика: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / С.А.Козлова, Т.А.Куликова.-13-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия, 2012. 416с.

THE MODERN APPROACH TO CHILDREN'S OF PRESCHOOL AGE

Annotation. This article throws lights on theoretical aspects of children's labour education on modern stage in the period of modernization of the system of preschool education. Pedagogical conditions which influenced on the efficiency of children's labour education are determined.
Keywords: labour education, preschool age, pedagogical conditions of labour education.

Drizheruk J.S.
Scientific adviser: Umanets S.F. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail:umanecsf@mail.ru

УДК 373.24

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Журенко Л.Ю.
Научный руководитель: Савченко М.В., к.пед.н.,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В статье раскрывается актуальность проблемы развития познавательно-исследовательской деятельности у детей младшего дошкольного возраста. Рассмотрено влияние дидактической игры как эффективного средства развития познавательно-исследовательской деятельности детей 3-4 лет. Описан механизм и результаты обследования уровней развития познавательно-исследовательской деятельности детей младшего дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента. На основе анализа психолого-педагогической литературы выделены и обоснованы педагогические условия эффективной организации познавательно-исследовательской деятельности детей в дошкольных образовательных организациях. Описано содержание работы формирующего этапа эксперимента. Представлены промежуточные результаты, полученные в процессе экспериментальной работы с детьми младшей группы.
Ключевые слова: познавательное развитие, познавательно-исследовательская деятельность, дидактическая игра, младший дошкольный возраст.

Вступление. Дошкольное детство является оптимальным периодом для формирования познавательного интереса к объектам и явлениям окружающей действительности. Мир, окружающий ребенка дошкольного возраста, представляется ему довольно разнообразным, а свойственная возрасту потребность в новых впечатлениях и знаниях, стимулирует его к познавательной деятельности. Дошкольник задает вопросы, касающиеся доступных и недоступных его непосредственному восприятию предметов и явлений, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям окружающего мира. Так,

параллельно с познавательной деятельностью у ребенка возникает интерес к деятельности исследовательского характера.

Эти особенности развития детей дошкольного возраста нашли свое отражение в государственных документах, регламентирующих цели и содержание дошкольного образования в Донецкой Народной Республике. Так, в Государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчеркивается, что реализация программы дошкольного образования должна проходить в специфических для дошкольного возраста формах деятельности: общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними) [1].

Проблема познавательной и исследовательской деятельности детей всегда была предметом изучения педагогов и психологов. Ее роль в воспитании и обучении детей дошкольного возраста подчеркивали в своих работах еще А. Дистервег, Я.А. Коменский, М. Монтессори, Й.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Ф. Фребель и др. Они отмечали эффективность обучения детей при условии перехода от простого запоминания знаний к их получению на основе познавательно-исследовательской деятельности, которая должна отличаться разнообразием, соответствовать силам и возможностям детей.

М.И. Лисина рассматривает познавательно-исследовательскую деятельность как организованную педагогом деятельность детей, в которой они путем самостоятельного открытия природных явлений, решения проблемных заданий, практически-преобразовательных действий одновременно овладевают новыми знаниями, а также умениями и навыками их последующего самостоятельного приобретения [2].

Л.А. Парамонова считает, что результатом познавательно-исследовательской деятельности дошкольника является интеллектуальная компетентность, которая характеризуется способностью к практическому и умственному экспериментированию, знаковому опосредованию и символическому моделированию, речевому планированию, логическим операциям [3].

Один из наиболее известных авторов, изучавших проблему познавательно-исследовательской деятельности детей, А.И. Савенков, раскрывает ее как целостное образование личности в совокупности процессов: интеллектуальных, эмоциональных, волевых, творческих. Ученый описывает алгоритм действий в познавательно-исследовательской деятельности. Он включает: выявление проблемы, которую можно исследовать; выбор темы исследования, процесс поиска неизвестного, новых знаний; определение цели исследования; определение задач исследования; выдвижение гипотезы (предположения, догадки, недоказанной логически и не подтвержденной опытом); составление предварительного плана исследования; проведение эксперимента (опыта), наблюдения, проверка гипотезы, формулирование выводов; указание возможных путей дальнейшего изучения проблемы [4].

Анализ исследований авторов по проблеме познавательной и исследовательской деятельности личности позволяет сделать вывод о том, что познавательно-исследовательская деятельность в дошкольном возрасте вычленяется в особую деятельность ребенка со своими познавательными мотивами, осознанным намерением понять, как устроены вещи, узнать новое о мире, упорядочить свои представления о какой-либо сфере жизни, позволяет активизировать процесс познания, придавая ему исследовательский, творческий характер. Ее организация на этапе дошкольного детства носит практико-ориентированный характер с учетом интересов и потребностей ребенка.

Среди возможных средств развития познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста особого внимания заслуживает дидактическая игра. Она одновременно является формой игровой деятельности и реализует цели, задачи познавательно-исследовательской деятельности. Этот вид игр способствует развитию мышления, логики, творческих способностей у детей, позволяет в игровой и наглядной

форме продемонстрировать им взаимосвязь между живыми и неживыми объектами в природе, социальными явлениями в обществе и т.п. Познавая окружающий мир, ребенок-дошкольник делает много открытий. Когда он слышит, видит, делает своими руками, то все усваивается прочно и надолго. Именно дидактическая игра позволяет ребенку моделировать в своем сознании картину мира, основанную на собственном опыте.

В процессе использования дидактической игры в воспитательно-образовательном процессе у детей формируются не только интеллектуальные впечатления, но и развивается умение работать самостоятельно и в коллективе сверстников, они учатся определять причины неудач собственной познавательно-исследовательской деятельности, делать элементарные выводы. Дидактические игры способствуют также нравственному воспитанию детей при знакомстве с явлениями или объектами окружающего мира, формируют у них первичные представления о себе и других людях.

Вместе с тем, несмотря на значительный вклад педагогов-практиков в разработку дидактических игр для дошкольников и обширное изучение проблемы формирования познавательно-исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста, не была глубоко исследована проблема развития познавательно-исследовательской деятельности детей 3-4 лет. В том числе, широко не изучалось использование дидактических игр с целью формирования навыков познавательно-исследовательской деятельности у младших дошкольников, что обусловило наш научный поиск.

Целью исследования стало: проанализировать актуальность и эффективность использования системы дидактических игр в развитии познавательно-исследовательской деятельности детей 3-4 лет.

Основная часть. Объект исследования: познавательно-исследовательская деятельность детей 3-4 лет.

Предмет исследования: дидактическая игра как средство развития познавательно-исследовательской деятельности детей 3-4 лет.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что процесс развития познавательно-исследовательской деятельности детей 3-4 лет будет более эффективным, если включить в него систему специально подобранных дидактических игр.

Для проверки ее истинности было проведено экспериментальное исследование, которое состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Целью констатирующего этапа эксперимента стало: выявить начальный уровень развития познавательно-исследовательской деятельности у детей младшего дошкольного возраста. Экспериментальная работа проводилась на базе МДОО «Ясли-сад комбинированного типа № 20 «Ромашка» города Зугрэса». В экспериментальную группу входило 20 детей младшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели констатирующего этапа эксперимента использовали диагностический материал для обследования познавательной сферы детей 3-4 лет из «Диагностики индивидуального развития детей дошкольного возраста» (авторы-составители: Савченко М.В., Котова Л.Н., Бридько Г.Ф.) [5]. Были проанализированы следующие показатели познавательного развития детей: умение устанавливать простейшие связи между воспринимаемыми предметами и явлениями; владение знаниями о явлениях общественной жизни, о некоторых домашних животных; умение определять количественное соотношение двух групп предметов, понимать конкретный смысл слов «много», «один», «столько же», «ни одного»; умение различать круг, квадрат, треугольник, предметы имеющие углы и круглую форму; умение группировать предметы по цвету, размеру, форме; понимание смысла обозначений «вверху-внизу», «впереди-сзади», «слева-справа», «над-под»; умение различать понятия «утро», «день», «вечер», «ночь», «зима», «лето».

Обследование позволило выявить следующие результаты: к высокому уровню

развития познавательно-исследовательской деятельности были отнесены 5% детей экспериментальной группы, средний уровень выявили у 60% детей, 35% детей было отнесено к низкому уровню развития познавательно-исследовательской деятельности. Такие результаты убедили нас в необходимости проведения работы формирующего характера.

Целью формирующего этапа эксперимента было: эмпирически доказать роль дидактической игры в развитии познавательно-исследовательской деятельности детей младшего дошкольного возраста. Для этого была разработана модель развития познавательно-исследовательской деятельности детей 3-4 лет с помощью дидактической игры. Она состояла из трех блоков: целевого, содержательного и технологического. В целевом блоке были выделены задачи и педагогические условия развития познавательно-исследовательской деятельности детей младшего дошкольного возраста, которые сочетались с задачами Типовой образовательной программы дошкольного образования «Растим личность» [6].

Было отмечено, что первостепенными условиями при организации познавательно-исследовательской деятельности в дошкольных образовательных организациях, являются:

- создание картотеки дидактических игр по познавательно-исследовательской деятельности в соответствии с комплексно-тематическим планированием в данной возрастной группе;
- подбор необходимого дидактического материала, обновление, изменение с учетом образовательных задач и возраста детей;
- создание авторских дидактических игр, картотеки опытов и экспериментов с учетом правил безопасности;
- создание банка атрибутов к словесным дидактическим играм;
- обеспечение наличия дидактических игр различной сложности для индивидуального подхода к развитию каждого ребенка;
- определение установленного времени на познавательно-исследовательскую деятельность как в организованной образовательной деятельности, так и в самостоятельной игровой деятельности детей;
- создание в группе развивающей предметно-пространственной среды, способствующей проявлению активности дошкольников в познавательно-исследовательской деятельности.

В содержательном и технологическом блоке были выделены направления работы по формированию познавательно-исследовательской деятельности детей 3-4 лет, описана система дидактических игр, позволяющих реализовать задачи каждого из направлений, а также особенности организации работы по развитию познавательно-исследовательской деятельности детей с помощью дидактической игры.

Указанная система включала дидактические игры по следующим направлениям:

- группирование предметов по заданным признакам («Подбери вагончики к локомотиву», «Подбери бант кукле», «Посади бабочку на свой цветочек», «Матрешки – сестрички», «Три медведя», «Подбери фигуру» «Почему квадрат не катится?»);
- ориентировка в пространстве («Спрячем и найдем», «Кто за кем», «Кукла Маша спряталась»);
- ориентировка во времени, закрепление представлений о частях суток («Наш день», «Когда это бывает», « Разложи по порядку»);
- количественное соотношение двух групп предметов («Возьми столько же», «Помоги цыплятам», «Сколько снежинок у Снегурочки», «Помоги Белочке разделить грибочки», «Два жадных медвежонка»);
- установление простейших связей между воспринимаемыми предметами и явлениями («Парные картинки», «Рассмотри предметы и назови только мебель»);

- элементы ТРИЗ (синектика; «Парные картинки»);

- экспериментирование («Вода, какая она?», «Играем с глиной»);

- изготовление простейших макетов пространства с небольшим количеством объектов («Домик для кукол», «Гараж для машин»).

В рамках реализации педагогических условий, обоснованных в инструментальном блоке модели, в группе был создан центр экспериментирования «Почемучка». Дизайн центра соответствовал общему оформлению группы и дополнял его. Основная тематика – «Опыты и эксперименты с водой и песком». В экспериментальном центре «живет» персонаж кукла Почемучка, которая с помощью игровых заданий, опытов и экспериментов помогает активизировать познавательно-исследовательскую деятельность дошкольников. Такие мероприятия побуждают детей к взаимодействию друг с другом и с окружающим миром. Дошкольники узнают о создании и предназначении предмета, играют и экспериментируют с представленными в центре «Почемучка» экспонатами и в процессе игры обогащают свой опыт. В постоянной смене деятельности, при активном взаимодействии ребенка и предмета происходит развитие исследовательского типа мышления, мотивация к познавательно-исследовательской деятельности.

Использование центра экспериментирования «Почемучка» происходило как в организованной образовательной деятельности, так и в самостоятельной игровой и поисково-экспериментальной деятельности детей.

Выводы. В ходе проведения формирующего этапа эксперимента были получены промежуточные результаты. Наблюдения за детьми в процессе целенаправленной игровой деятельности исследовательского характера указывают на качественные сдвиги, произошедшие в развитии их познавательно-исследовательской деятельности. Младшие дошкольники проявляют живой интерес к деятельности такого характера, проводят много времени в центре экспериментирования, самостоятельно организовывают игры с дидактическими пособиями, разработанными нами. Свое отражение используемые нами дидактические игры нашли в сюжетно-ролевых играх детей. Кроме того, наблюдения за детьми в процессе организованной образовательной деятельности указывают на расширение у них знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, их свойствах, признаках, материалах и формах. Это свидетельствует об эффективности работы по развитию познавательно-исследовательской деятельности детей 3-4 лет посредством дидактических игр.

Перспективу дальнейшей экспериментальной деятельности видим в проведении контрольного этапа исследования с целью количественной оценки эффективности применения дидактических игр в познавательно-исследовательской деятельности детей 3-4 лет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки ДНР № 287 от 04.04.2018). [Электронный ресурс] https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/

2. Лисина, М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 18-35.

3. Парамонова, Л.А. Истоки. Примерная образовательная программа дошкольного образования. ФГОС ДО / Л.А. Парамонова. - М. : Истоки, 2018. – 192 с.

4. Савенков, А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение ребенка / А.И. Савенков. – СПб. : Питер, 2004. – 172 с.

5. Диагностика индивидуального развития детей дошкольного возраста / авт.-сост. М.В. Савченко, Л.Н. Котова, Н.В. Губанова. – Донецк : Истоки, 2017. - 76 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.

MODEL OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE-RESEARCH ACTIVITY FOR CHILDREN OF 3-4 BYMEANS OF DIDACTIC GAME

Annotation. In the article actuality of problem of development of cognitive-research activity opens up for the children of junior preschool age. Influence of didactic game is considered as effective means of development of cognitive-research activity of children of 3-4. A mechanism and results of inspection of levels of development of cognitive-research activity of children of junior preschool age are described on the establishing stage of experiment. On the basis of analysis of pedagogical literature, the pedagogical terms of effective organization of cognitive-research activity of children are distinguished and reasonable in preschool educational organizations. Maintenance of work of the forming stage of experiment is described. The intermediate results got in the process of experimental work with the children of junior group are presented.
Keywords: cognitive development, cognitive-research activity, didactic game, junior preschool age.

Zhurenko L.U
Scientific adviser: Savchenko M.V. Candidate of Sciences in Pedagogy,
Donetsk National University
E-mail: tutor.savchenko.mv@gmail.com

УДК 372.878

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ В КЛАССЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ФОРТЕПИАНО В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коротких Е. Д.
Научный руководитель: Гончарова В. С., к. искусствоведения, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной работе рассматривается формирование профессиональной компетентности музыканта-исполнителя в классе специального фортепиано в учреждениях дополнительного образования. Актуальность данной проблемы обусловлена противоречиями между современными требованиями, предъявляемыми к мастерству преподавателя фортепиано, и неоправданным снижением уровня профессиональной компетенции музыканта-исполнителя в целом, и, в частности, в классе специального фортепиано. В связи с чем, в статье выделены проблемы формирования профессиональной компетентности музыканта-исполнителя в учреждениях дополнительного образования и разработаны соответствующие педагогические условия, рекомендуемые использовать в практической деятельности педагогов.
Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетентность, музыкант-исполнитель, субъектность личности, креативная среда.

Современное общество живет в период нововведений. Каждый специалист должен быть компетентен в выбранной им сфере деятельности, обладать профессиональными и личностными качествами, такими как: социальная активность, инициативность, способность общаться и выбирать методологию работы, находить рациональные решения в сложных профессиональных ситуациях. Это должно значительно повысить эффективность его профессиональной деятельности. Для будущего музыкального педагога важными являются развитие личностной эмоционально-ценностной сферы, приобретение специальных знаний, формирование творческих способностей, внутренней свободы. Целью данной статьи является теоретическое обоснование, разработка и рекомендации к практическому применению педагогических условий формирования профессиональной компетенции музыканта-исполнителя в классе специального фортепиано в учреждениях дополнительного образования.

Начинающие юные музыканты получают знания в учреждениях дополнительного образования. В этих учреждениях квалифицированный специалист, педагог-музыкант в полной мере должен продемонстрировать свои профессиональные компетентности, давая обучающимся соответствующие знания, развивая их творческие способности, помогая им в полной мере окунуться в мир музыкального искусства. Музыкант должен не просто хорошо владеть инструментом, он должен обладать высоким уровнем профессионально-педагогической, исполнительской компетентностей. Несмотря на то, что педагогика фортепианного исполнительства исторически складывалась и продолжает функционировать и развиваться как одна из отраслей общей педагогики на протяжении длительного времени, компетентность – это достаточно новое понятие. Являясь важной составляющей подсистемы структуры профессионально-педагогической компетентности, это понятие проявляет себя как способность особым образом и в особых условиях взаимодействовать с обучающимся и слушателем (посредством «живого исполнения») и раскрывает возможности исполнителя.

Проблема подготовки педагога-пианиста, владеющего всем арсеналом навыков современного музыкально-педагогического мастерства, является на данном этапе актуальной. Эта проблема исследовалась несколькими поколениями выдающихся музыкантов-пианистов, педагогов, психологов, таких как: Э. Б. Абдуллин, Г. М. Цыпин, Я. И. Зак, Т. Д. Гутман, С. Т. Рихтер, и др.

Профессиональная компетентность представляет собой совокупность специальных знаний, умений, навыков, опыта деятельности и, в тоже время, ответной реакцией на достижения обучающегося. Все эти аспекты необходимы как для осуществления деятельности педагога, так и для его дальнейшего самообразования. Педагог (в том числе и музыкант-исполнитель) должен быть готов решать профессиональные проблемы любого характера. Такое понятие как готовность включает в себя психологическую, теоретическую, и практическую составляющую современного исполнителя.

Теоретическая готовность представляет собой владение объемом знаний и навыков, которые исполнитель может применить на практике и в возможности постоянного пополнения и обновлениях этих знаний. Данные знания можно разделить на два блока:

1) знания в области фортепианного исполнительства:

а) теории, истории фортепианного искусства;

б) основных направлений и закономерностей развития истории и теории музыкальной культуры, стилей, жанров музыки в их взаимосвязи и взаимообусловленности;

в) стилистических закономерностей исполнения произведений композиторов различных направлений, средств художественного воплощения авторского замысла;

г) этапов самостоятельной работы над музыкальным произведением;

д) методики поэтапного разучивания произведения, особенностей работы над звуком, ритмом, динамикой и других факторов в произведениях различных стилей, жанров, форм;

е) приемы и способы преодоления технических трудностей;

ж) специфики чтения с листа и транспонирования музыкального материала, особенностей различных типов фактуры;

2) знания, обусловленные особенностями профессионально-педагогической деятельности:

а) знание специфики инструментально-исполнительской деятельности;

б) знание используемого репертуара.

Профессионал своего дела, помимо овладения теоретической базой, должен обладать методическими, психолого-педагогическими и специальными (музыкальными) знаниями и являться музыкально грамотной личностью. На текущем этапе развития

понятие «музыкальная грамотность», мы рассматриваем как способность воспринимать музыку как образное искусство, рожденное жизнью и с жизнью связанное. Также знания особенностей основных жанров, определение типов фактуры, формообразующих элементов, то есть конкретные, основные знания о музыке.

Виды знаний музыкального искусства:

- знания, которые являются предпосылкой формирования целостного представления о музыкальном искусстве: музыкальное искусство как социальная культура, его роль и положение в общественной жизни, эстетические составляющие, как критерии музыкальной культуры;

- знания, помогающие «музыкальному наблюдению», восприятию конкретных музыкальных произведений: это знания, о существенных особенностях музыкального языка, закономерностях построения и развития музыки, средства музыкальной выразительности.

Важное значение в характеристике исполнителя занимают такие качества, как ответственность за свое творчество, инициатива, мотивация, заинтересованность, трудоспособность. Музыковед, педагог Л. Баренбойм отмечает «…исполнитель должен обладать рядом качеств: творческой способностью ярко, эмоционально, страстно воспринимать художественное произведение; сосредоточенностью; рельефным представлением; «видением» или внутренним слышаньем; гибким воображением, пылким и сильным желанием воплотить и передать воплощенное другим; высоким интеллектуальным уровнем; общей и специальной культурой, связанной со спецификой данного искусства, техническим мастерством. Все эти аспекты очень тонко переплетаются друг с другом. Недостаток в развитии или отсутствие любого из компонентов неизбежно отразится на исполнительском творчестве музыканта». [1, с. 27].

Профессионально-исполнительский рост педагога, как необходимое условие его становления как музыканта, предусматривает наличие таких качеств как музыкальность, техническая оснащенность, артистизм, а также комплекс волевых качеств.

Музыкальность – одно из ведущих качеств музыканта-исполнителя. Впервые понятие музыкальности было введено Б. М. Тепловым в работе «Психология музыкальных способностей». Ученый пишет: «Музыкальность – нечто вроде присущего человеку индивидуального чувства музыкального языка, индивидуального стиля музыкальной речи. Музыкальность свойственна почти всем людям и, вместе с тем, у разных людей она различная» [2, с. 149]. В качестве основных компонентов автор выделяет художественно-образное мышление, эмоционально-эстетическое отношение к действительности, а также систему музыкально-слуховых представлений, включающую ладовое, ритмическое чувство и различные качественные свойства музыкального слуха.

Следующей важной характеристикой музыканта-исполнителя, является практическая готовность решать профессиональные проблемы. Практическая готовность требует владения арсеналом профессиональных исполнительских качеств, среди которых, одним из главных является умение распоряжаться взаимодействием руки, плечевого пояса и туловища, силовой энергией; воздействие этой энергии начало и своевременное прекращение звучания инструмента; характер, амплитуда и скорость движения. Данный комплекс расширяется умениями работать над образом, его воплощением, донесением исполняемой музыки до слушателей.

В состав музыкально-исполнительских умений входит комплекс интеллектуальных и практических умений, служащих основой создания и воплощения художественного образа интерпретируемого произведения. Будучи выражены в движениях, приемах звукоизвлечения, практические умения корректируются и контролируются интеллектуальными умениями, такими как: интонирование; оперирование слуховыми и мышечными ощущениями; выявление динамического

напряжения; определение сопряжения гармоний; выявление тембровой красочности; выразительное использование педали, а также предвосхищение музыкального развития.

Основными исполнительскими умениями и навыками музыканта-исполнителя являются:

- умение исполнять произведения различного стиля и формы инструментального письма;

- умение раскрывать художественный образ музыкального произведения на основе точного прочтения нотного текста и собственного исполнительского опыта;

- владение навыками самостоятельной работы над музыкальным произведением;

- владение навыками чтения с листа, транспонирования, эскизного освоения музыкальных произведений, творческого музицирования (подбора по слуху, аккомпанирования, игры в ансамбле).

С нашей точки зрения, в исполнительской компетентности музыкальность выражается, прежде всего, в интуитивной глубине и тонкости переживания смысла музыки, способности передавать ее в интонировании, в исполнительской интерпретации музыкальных произведений.

Еще одно необходимое качество – техническая оснащенность. Отметим, что в настоящее время понятия «техника», «умелость», «техническая оснащенность» рассматриваются исследователями в широком и узком значении. Так, некоторые педагоги и исполнители-практики полагают, что она проявляется в быстроте исполнительских движений и выносливости и предполагает лишь беглость, ловкость, четкость, быстроту, ровность отдельных технических элементов. «Любое усовершенствование техники должно быть усовершенствованием самого искусства, помогать выявлению содержания, «сокровенного смысла», другими словами, является материей, реальной плотью искусства». [3, с. 80] Техническая оснащенность предполагает свободное владение различными приемами и способами игры, способствующими раскрытию музыкального образа, заложенного в произведение, а также способность справляться с любыми трудностями, встречающимися в музыкальном произведении. Практика показывает, что у современных пианистов наблюдается тенденция упрощать техническую составляющую произведений. Эта форма исполнения доступна, интересна и позитивно сказывается на полете творческой мысли и инициативности исполнителя, хотя часто ведет к потере передачи истинного замысла композитора, т.к. одна из главных задач исполнителя передать гармонию, идею, оттенки, настроение, образы, посредствами музыкальной выразительности, прописанной в тексте.

Для того, чтобы оценить уровень профессиональной компетентности педагога, необходимо включить во внимание все компетенции, которыми должен владеть музыкант.

1. Когнитивный критерий – представляет собой уровень профессиональных знаний, качество профессионального опыта, степень профессиональной пригодности, степень профессиональной компетентности.

Урок фортепиано, представляет собой комплекс специальных исполнительских умений, ограниченных по диапазону действия и музыкальному «наполнению». В методике преподавания фортепиано обозначен комплекс качеств, за формирование которых несет ответственность учитель и которыми должен обладать ученик при обучении игре на инструменте. Это воля, внимание, самостоятельность и критичность мышления, стремление к выполнению поставленной цели, систематичность работы. Эти качества стимулируют целенаправленное развитие необходимых навыков. Проблема развития вышеупомянутых качеств особенно остро стоит в современном обучении игре на фортепиано, так как современных детей все труднее призвать к дисциплине, упорности и тем более систематичности в занятиях музыкой. Достижение высокого

уровня готовности еще не обеспечивает сформированности исполнительской компетенции, поскольку ее обязательным условием является наличие практического опыта, полученного в результате достаточно длительного периода профессиональной деятельности. Этот показатель относится к когнитивному критерию. Таким образом, показателями когнитивного критерия являются: уровень профессиональных знаний; качество профессионального опыта; степень профессиональной пригодности; степень профессиональной компетентности.

2. Показатели творческо-деятельностного критерия: уровень владения умением интерпретировать музыкальные произведения, воплощать замысел композитора в своем исполнении; степень сформированности художественного мышления; качество технической подготовки для творческого воплощения замысла автора говорят о том, что практическая готовность требует владения арсеналом профессиональных исполнительских качеств, умений, и навыков, коими, как показывает исследование, современные учителя владеют слабо. Обучение игре на фортепиано способствует развитию многогранности человеческой личности, оптимизирует его творческие способности, развивает фантазию и воображение, артистичность, интеллект, то есть формирует универсальные способности, важные для любой сферы деятельности. Неотъемлемым компонентом исполнительской компетентности музыканта-исполнителя является комплекс волевых качеств. Воля – качество человека, которое помогает ему преодолевать различные затруднения и препятствия на пути к поставленной цели. С помощью воли человек способен к целенаправленному саморегулированию своего поведения, к способности сознательно преодолевать препятствия и трудности при совершении действий и поступков, возникает чувство ответственности за свои действия. «Постоянство напора – вот что такое воля, это неослабевающее усилие, размеренно ровный ритм деятельности» [4, с 226]. Так, достаточно часто волю ассоциируют с такими свойствами человека, как решительность и твердость поведения, настойчивость и упорство, быстрота и определенность в принятии решений, высокая энергетика практических действий. Концепцией развития волевых качеств является заинтересованность, которая вызывающая потребность в определенной деятельности. Это достигается способом использования различных методов, которые обогащают урок, в течение которого музыкант чувствует себя творцом, соучастником происходящего и ощущает радость творчества, тем самым оказывая благоприятное воздействие на его волю.

Педагог должен прививать обучающимся умение трудиться. Ведь для того, чтобы провести один час за инструментом, нужна усидчивость, терпение, нужно совершить над собой определенное усилие.

Сам процесс работы музыканта-исполнителя представляет собой не механичное повторение разучиваемого материала, а творческий процесс, его упорную, методичную шлифовку, постепенное и неукоснительное улучшение качества игры, преодоление многочисленных трудностей (художественных, технических), возникающих по ходу работы. Еще более очевидна роль волевого фактора в процессе публичного выступления, требующего психологической стабильности, уверенности в себе, в собственных силах.

3. По показателям (глубина методических знаний; уровень использования инноваций в методике преподавания) критерия методическая грамотность современного педагога-музыканта в классе специального фортепиано нами сделан вывод о том, что это качество педагога не всегда находится в удовлетворительном состоянии. Такую оценку можно дать, основываясь на изученный теоретический материал и на анализ работы современных педагогов, а именно некоторых методических подходов, которые заключаются в том, как педагоги решают конкретные методические задачи. Они часто используют лишь заранее сформированный репертуар. Отсутствие же разнообразия влияет на затормаживание процессов развития, гасит когнитивные интересы и

потребности обучающегося. Педагоги поддаются искушению и стремятся блеснуть перед коллегами сложным, интересным репертуаром, как исполняемым самостоятельно, так и исполняемым их учениками. Произведения выбираются с запредельными темпами, постоянно разучивается новый музыкальный материала, учителя стремятся к победам учеников на конкурсах часто ценой однообразных занятий, переутомления, отработки технической составляющей путем «натаскивания». При этом они не задумываются о том, что у обучающихся может исчезнуть естественное желание исполнять музыку из-за чрезмерной требовательности, однообразия, неоправданной строгости. Важно помнить, что игра наизусть, репетиции, выступления в концертах требуют усилий и напряжения, подвергают учащихся нервному напряжению, которое должно компенсироваться радостью игры, возможностью самовыражения за инструментом.

Практика показывает, что учитель не всегда может помочь ребенку, а, зачастую и не знает, как это сделать. Например в случае наличия у ребенка сценического волнения, страха. Это так называемое важное исполнительское качество – артистизм. Педагог не зная психолого-физиологических качеств воспитуемого, не может направить этот процесс в правильное русло, чем может нанести ребенку психологическую травму. С одной стороны, любой музыкант-исполнитель имеет статус артиста, что естественно, предполагает наличие у него артистизма. С другой – анализ учебных планов и программ музыкальных учебных заведений показывает, что формирование артистизма музыканта-исполнителя в них представлено недостаточно. Артистизм музыканта-исполнителя имеет такие характеристики: способность чутко улавливать ответную реакцию слушателей на исполнение; владеть способностью вовлечь в музыкальное переживание; сугубо индивидуальное свойство личности; способность воздействовать на слушателя; комплексное явление, состояние, поведение, поступок в связи с исполнением; способ проникновения в подтекст; сценическое поведение за инструментом, включая выход и уход со сцены, поклоны.

Также актуальной проблемой для педагогов фортепианного искусства является концентрация своего внимания на обучении детей, забывая о своей практической музыкально-исполнительской деятельности и творческом росте.

Проанализировав теоретический материал, можно сделать вывод о том, что уровень профессиональных компетенций музыканта как исполнителя и преподавателя специального фортепиано снижается. В связи с этим должен быть видоизменен подход к организации и содержанию подготовки будущих учителей учреждений дополнительного образования. Нами выделены такие проблемы формирования профессиональной компетентности музыканта-исполнителя в учреждениях дополнительного образования: слабое владение теоретическим искусствоведческим материалом; как следствие, низкий уровень использования знаний, умений и навыков на практике, низкий технический, исполнительский уровень педагога; в связи с низким уровнем профессиональных компетенций учителя как музыканта-исполнителя (слабое знание текста произведений, низкое качество умения чтения с листа) часто проведение уроков в классе специального фортепиано на низком профессиональном уровне; некомпетентный выбор методики преподавания, приемов, техник.

Результаты уровня сформированности профессиональной компетентности преподавателя специального фортепиано как музыканта-исполнителя являются основанием для разработки педагогических условий формирования профессиональной компетентности музыканта-исполнителя. Важность этого вопроса подтверждает и тот факт, что являясь достаточно объемными по своему внутреннему содержанию, компетенции находятся в единстве, дополняют друг друга, обогащая личность педагога. Сформированные, они позволяют достигнуть высокого уровня профессионализма педагога.

Процесс формирования музыкально-исполнительской компетентности преподавателя специального фортепиано как процесс совершенствования профессионализма будет успешным при условии внедрения в практику работы следующих педагогических условий:

- систематическое повышение уровня теоретических искусствоведческих, культурологических, методических знаний педагога;
- участие педагога как исполнителя в концертах, профессиональных конкурсах;
- внедрение в практику работы преподавателя фортепиано таких форм работы, как концертмейстерство, игра в ансамбле, игра с оркестром. И все данные условия рекомендуем применять на практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баренбойм, Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974 – 336 с.
2. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей – М.: Композитор, 2003г. – 379 с.
3. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1987г., 241 с.
4. Цыпин, Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика. – СПб.: Новая волна, 2001., – 320 с.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MUSICIAN EXECUTOR IN THE CLASS OF SPECIAL PIANO IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

Annotation. In this paper, we consider the formation of the professional competence of a musician-performer in the special piano class in institutions of further education. The relevance of this problem is due to the contradictions between the modern requirements for the mastery of the piano teacher and the unjustified decrease in the level of professional competence of the musician-performer as a whole, and, in particular, in the special piano class. In this connection, the article outlines the problems of forming the professional competence of a musician-performer in additional education institutions and develops appropriate pedagogical conditions recommended for use in the practical activities of teachers.
Key words: competence, professional competence, musician-performer, personality subjectivity, creative environment.

Korotkikh Elizaveta Dmitrievna
Scientific adviser: Goncharova Viktoriya Sergeevna,
"Donetsk National University
E-mail: Lizokkorotkix@mail.ru

УДК 373.24:372.461

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кузнец Д.В.
Научный руководитель: Савченко М.В., к.пед.н.,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития связной речи на этапе дошкольного детства. На основании анализа психолого-педагогической литературы подчеркнута эффективность развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы на констатирующем этапе исследования. Описан механизм обследования уровня развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста, перечислены критерии оценивания (соответствие высказывания теме, структура высказывания, раскрытие микротемы, последовательность изложения). На основании результатов диагностического обследования и наблюдения за детьми в самостоятельной деятельности представлена характеристика уровней развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста (высокий, средний, низкий).

Ключевые слова: дети среднего дошкольного возраста, развитие речи, связная речь, изобразительная деятельность, уровни развития связной речи.

Актуальность исследования. Одной из ведущих задач реализации современной личностной парадигмы дошкольного образования является воспитание индивидуальности каждого ребенка, поддержка его стремления к самостоятельности, самоопределению и самореализации. В этом контексте все большую актуальность приобретает речевое развитие детей как фундамент развития указанных качеств. Однако, развитие активной речи современных детей существенно тормозит многообразие экранных гаджетов для просмотра чего-либо, игры или доступа к массивам информации через сеть Интернет. «Телевизионные», «экранные» дети много знают, но пассивны в речи, отличаются неточностью, безэмоциональностью, бедностью связной речи. Речевые проблемы таких детей отражаются и на особенностях их развития в других видах деятельности, что затрудняет весь процесс воспитания и развития в дошкольной организации

Учитывая, что именно дошкольное детство является сенситивным периодом для становления речевых механизмов и развития речевых способностей, именно в этом возрасте важно уделять внимание решению задач по развитию связной речи детей.

Значимость этой проблемы подчеркивается в Государственных документах образовательной сферы Донецкой Народной Республики, среди них: «Закон об образовании», «Государственный образовательный стандарт дошкольного образования», «Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность».

Проблема развития связной речи у детей дошкольного возраста всесторонне исследовалась психологами (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.А. Калмыкова, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), лингвистами (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Д. Инграм, Е.А. Смирнова, Ф.А. Сохин и др.) и педагогами (А.Г. Арушанова, А.М. Богуш, А.М. Бородич, Н.В. Гавриш, Э.П. Короткова, А.М. Леушина, Э.П. Струнина, О.С. Ушакова и др.). Ими описывались особенности становления связной речи у детей на этапе дошкольного детства, психолого-педагогические условия ее развития, формы, методы и приемы, которые способствуют развитию связной речи в условиях дошкольной образовательной организации и семьи. Отмечалась тесная связь речевой деятельности с другими видами детской деятельности (игровой, коммуникативной, продуктивной, моторной).

Многочисленными исследованиями (Г.А. Каше, М.М. Кольцова, Т.Б. Филичева, Л.Ф. Фомина, В.В. Цвынтарный и др.) доказана зависимость развития речи от степени сформированности тонких движений рук. Незрелость в развитии моторных функций проявляется в скованности, неловкости движений пальцев и кистей рук, движения отличаются недостаточной скоординированностью и неточностью. Это особенно проявляется в таких видах деятельности как ручной труд, рисование, лепка, работа с мелкими деталями (мозаикой, конструктором, пазлами), а также при выполнении некоторых культурно-гигиенических навыков (шнуровании, застегивании пуговиц, кнопок, крючков, завязывании бантов и т.п.).

Как считает В.В. Гербова, два основных вида связной речи, которым обучают детей дошкольного возраста на занятиях по рассказыванию, являются диалогическая и монологическая речь. Их развитие должно сопровождаться наглядностью: предметами и картинками. В качестве картинок могут выступать как сюжетные дидактические картины, так и рисунки, аппликации детей, слайды, фотографии из жизни, в том числе их портреты [1].

Исследовательница Е.А. Флерина с целью развития речи детей дошкольного возраста рекомендует также использовать элементы изобразительной деятельности. Она считает, что рисунок для ребенка выступает особой формой речи и системой легко

усваиваемых, удобных для использования графических знаков, которая может служить для записи и передачи вовне его внутренних чувств и размышлений. Е.А. Флерина объясняет изобразительное творчество детей как сознательное отражение ими окружающей действительности в рисунке, лепке, конструировании. Автор подчеркивает, что дети не пассивно копируют окружающее, а перерабатывает его в связи с накопленным опытом и отношением к изображаемому и выражает его в речи [2].

Исследовательница Н.Б. Халезова считает что, в продуктивной (изобразительной) деятельности значительно быстрее происходит развитие восприятия и речи, так как речь приобретает действительно практическую направленность и имеет большое значение для выполнения предложенной деятельности. По ее мнению, различные виды продуктивной деятельности благоприятно отражаются на развитии речи детей и тем, что при их осуществлении легко можно создавать проблемную ситуацию, способствующую появлению речевой активности. Проблемные ситуации позволяют сформировать коммуникативную направленность речи [3].

Эфективность использования изобразительной деятельности как средства развития связной речи дошкольников отмечается в исследовании В.В. Барановой. Она утверждает, что благодаря разнообразию наглядных средств и практических действий, все предметы, которые создаются ребенком в процессе продуктивной изобразительной деятельности, служат, в свою очередь, наглядным основанием для речевых упражнений. Автор отмечает, что в продуктивной деятельности ребенок опирается одновременно на несколько анализаторов (тактильный, зрительный, слуховой). А это, в свою очередь, влияет на развитие его речи. Действия детей, которые сопровождаются речью в процессе изобразительной деятельности становятся более совершенными, произволными, реглируемыми. Одновременно усваивается процесс формирования навыков изображения. В.В. Баранова для обеспечения взаимосвязи речевой и изобразительной деятельности рекомендует побуждать детей к объяснительной речи во время продуктивной деятельности, составлению рассказов-описаний, рассказов-рассуждений, сочинению сказок, рассказов по мотивам своей изобразительной деятельности, коллективной творческой деятельности детей, а также использовать изобразительно-речевые игры [4].

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме развития связной речи у детей дошкольного возраста показал, что по мнению ряда ученых, продуктивные виды деятельности способствуют полноценному развитию речи детей, поскольку взаимодополняют и обогащают друг друга: способствуют совершенствованию речевых возможностей детей, стимулируют возникновение у них новых продуктивных умений и навыков, образов и форм. Это, в свою очередь, ведет к полноценному и комплексному развитию личности ребенка.

Основная часть. Несмотря на достаточную степень изученности проблемы развития речи у детей дошкольного возраста, недостаточно был изучен вопрос развития связной речи дошкольников в изобразительной деятельности, что обусловило выбор темы исследования. Наблюдения за уровнем развития речи детей в средних группах в практике работы дошкольной образовательной организации помогли выделить ряд противоречий между:

- требованиями практики дошкольного образования в отношении организации изобразительной деятельности детей и отсутствием научно обоснованных методических рекомендаций по развитию связной речи у детей среднего дошкольного возраста в изобразительной деятельности;
- недостаточным научным изучением специфики связной речи детей в процессе продуктивных видов деятельности и постоянным использованием ими спонтанной речи;
- неготовностью педагога к развитию связной речи детей в процессе изобразительной деятельности и поиском новых актуальных форм работы по развитию речи во время организованной образовательной деятельности.

Необходимость разрешения этих противоречий обусловила цель исследования: научно обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности.

Объект исследования: процесс развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста.

Предмет исследования: методика развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности.

Гипотеза исследования: развитие связной речи у детей среднего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности будет эффективным, если реализовать такие педагогические условия:

- обеспечение взаимосвязи речевой и изобразительной деятельности;

-создание развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей активизацию изобразительно-речевой деятельности детей;

- организация сотрудничества педагога с родителями воспитанников в вопросах развития связной речи детей средствами изобразительной деятельности.

Для проверки истинности гипотезы необходимо было выявить начальный уровень развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста с целью последующего внедрения в образовательную работу модели развития речи у детей с помощью изобразительной деятельности, а также проверки ее эффективности путем повторного диагностического обследования. Для этого эксперимент проводили в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

С целью объективной оценки уровня развития и всестороннего обследования особенностей связной речи у детей среднего дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента использовали «Методику развития речи детей дошкольного возраста» (авторы О.С. Ушакова, Е.М. Струнина) [6], адаптированную к задачам нашей экспериментальной работы. Были отобраны пять игровых заданий, которые помогли выявить уровень развития связной речи детей среднего дошкольного возраста по следующим критериям: соответствие высказывания теме; структура высказывания (наличие начала, середины, конца); раскрытие микротемы (в описаниях); последовательность изложения (в повествованиях). Среди них: «Описание предмета» (по игрушке), «Описание предмета по картинке», «Описание-рассказ по сюжетной картинке», «Творческий рассказ» (из личного опыта), «Пересказ короткого рассказа». Баллы, полученные детьми в ходе выполнения всех пяти заданий, позволили определить их уровень развития связной речи на основе вычисления среднего арифметического.

Диагностика показала, что в экспериментальной группе 15% детей с высоким уровнем развития связной речи, значительная доля принадлежит детям со средним уровнем развития связной речи – 45%, а 40% детей обладают низким уровнем развития связной речи. В контрольной группе 10% детей показали высокий уровень развития связной речи, 45% детей имеют средний уровень, 45% детей - низкий уровень.

Результаты обследования детей по всем критериям развития связной речи и наблюдения за ними в процессе самостоятельной, организованной образовательной деятельности позволили дать характеристику каждому из указанных уровней.

Дети среднего дошкольного возраста с высоким уровнем развития связной речи отличаются умением структурно оформлять свои тексты. Их описания достаточно подробны, с выделением признаков описываемого объекта, использованием элементарных средств выразительности (сравнений, определений). Предложения, которые они формулируют, связываются друг с другом при помощи местоимений, лексических повторов или синонимической замены. Повествования имеют четкую логику и последовательность, содержат элементы описания, прямую речь.

У детей среднего дошкольного возраста со средним уровнем развития связной речи описания характеризуются композиционной незавершенностью. Они выделяют микротемы, однако раскрывают содержательно лишь некоторые из них. В их речи присутствуют незначительные паузы, а повествования отличаются нарушением структуры (отсутствием или заменой начала, середины, конца) и последовательности действий. Используются цепная и формально-сочинительная связи при доминировании формальной, а наряду с цепной местоименной связью используется формально-присоединительная связь. Эти дети часто не уверены в своих рассказах, допускают ошибки, от чего теряются, проявляют неуверенность в своих высказываниях и нередко требуют помощи со стороны взрослого.

Описания и повествования детей среднего дошкольного возраста с низким уровнем развития связной речи чаще всего заключаются в перечислении отдельных частей, признаков или действий наблюдаемого объекта (объектов). Связи между предложениями в их описаниях преимущественно формальные. При воспроизведении текстов они путаются, нарушают его структуру, путают последовательность действий, авторскую лексику почти не используют. Их собственная лексика отличается бедностью, они допускают грамматические ошибки, в речи наблюдаются многочисленные паузы. Без помощи педагога воспроизвести текст не могут.

Выводы. Качественный анализ позволил выделить ряд часто встречающихся ошибок у детей среднего дошкольного возраста при построении связных текстов. Так, при составлении описания игрушки, предмета, картины рассказ детей нередко отличается отсутствием целостности – они перечисляют лишь отдельные качества объекта. При составлении повествовательного рассказа на предложенную тему дети испытывают особые трудности – дают лишь односложные ответы на наводящие вопросы взрослого, не понимают как последовательно и четко описать знакомую ситуацию. При составлении связного рассказа-описания по сюжетной картине дети только перечисляют изображенные на ней действия, нередко нарушая структурную целостность события (начало, середина, конец). Хотя при пересказе знакомой сказки или рассказа таких трудностей практически не наблюдается.

Полученные результаты убедили нас в необходимости проведения специальной работы, направленной на повышение уровня развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста. Необходима целенаправленная, планомерная, систематическая работа с использованием эффективных средств и методов, способствующих решению проблемы, учетом возрастных и индивидуальных особенностей речи детей.

Таким образом, перспективу дальнейшей экспериментальной деятельности мы видим в обосновании модели и методики развития связной речи детей среднего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности, их внедрении и проверке эффективности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гербова, В.В. Составление описательных рассказов [Текст] / В.В. Гербова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 9. – С. 28-34.

2. Некрасова-Каратаева, О.Л. Детское творчество в музее : учеб. пособие / О.Л. Некрасова-Караиаева. – М. : Высш. Шк., 2005. – 207 с.

3. Халезова, Н.Б.. Лепка в детском саду / Н.Б. Халезова, Н.А. Курочкина и др. – М., «Просвещение», 1978. – 144 с.

4. Баранова, В.В. Содержание и методы развития связной речи детей в изобразительной деятельности / В.В.Баранова // Концепт. - 2014. - № 05 (май). – URL: http://e-koncept.ru/2014/14125.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965.

5. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

ANALYSIS OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH IN CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE

Annotation. The article is devoted to the problem of development of coherent speech at the stage of preschool childhood. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the effectiveness of the development of coherent speech in children of middle preschool age by means of visual activity is emphasized. The results of experimental work at the ascertaining stage of the study are presented. The described mechanism of examination of level of development of coherent speech at children of middle preschool age are listed evaluation criteria (compliance with statements of the theme, structure statements disclosuremicrotomy, the sequence of presentation). Based on the results of diagnostic examination and observation of children in independent activities, the characteristic of the levels of development of coherent speech in children of middle preschool age (high, medium, low) is presented.
Keywords: children of middle preschool age, speech development, coherent speech, visual activity, levels of development of coherent speech

Kuznets D.V.
Scientific degree and academic title: Savchenko M.V., candidate of pedagogics
Donetsk National University
E-mail: alenka.koo.2003@mail.ru

УДК 37.036

ПРОБЛЕМА ПРЕОДОЛЕНИЯ СЦЕНИЧЕСКОГО ВОЛНЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

Лагода А. А.
Научный руководитель: Гончарова В. С., к. искусствоведения, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной статье рассматриваются причины появления сценического волнения у младших школьников в процессе подготовки к публичному выступлению. Раскрываются методы, способствующие преодолению негативного влияния на исполнительскую деятельность музыкантов. При необходимой компетенции преподавателя и соответствующей направленности его действий регулировать степень волнения вполне возможно.
Ключевые слова: сценическое волнение, концертная деятельность, публичное выступление, тревожность.

В музыкальной педагогической практике концертное выступление является кульминацией всей работы юного музыканта и преподавателя. Исполнение музыкального произведения на публике считается главной целью всего музыкально-исполнительского процесса. Этот процесс всегда сопряжен с сильными эмоциональными ощущениями и в большинстве эти ощущения не всегда положительного характера. Такие неприятные ощущения кардинально могут влиять на самочувствие юного музыканта, на ход исполнительского процесса и конечный результат всей предшествующей работы.

Нет ни одного музыканта исполнителя, который бы не испытывал в своей музыкальной деятельности негативного влияния сценического волнения. Волнение на сцене испытывают все.

Сценическое волнение – сложное состояние организма и психики, связанное с подготовкой и проведением выступления на сцене перед публикой, объясняется педагогами и психологами, как состояние стресса. [1, с. 84]

В настоящее время данная проблема рассматривается выдающимися музыкантами и педагогами широко, предложено большое количество методических подходов для ее решения (Л.А.Баренбойм, В.Ю.Григорьев, С.Т.Савшинский, Г.М.Цыпин, Ю.А.Цагарелли и многие другие). Разработан огромнейший материал, который связан с различными аспектами специфических сценических проявлений. Но эти исследования ориентированы в большинстве на исполнителей-профессионалов. Очень мало методической литературы, которая уделяет внимание проблеме волнения у юных музыкантов. Противоречия заключены еще и между практикой профессионально-технической подготовки ученика к публичному выступлению и недостаточной психологической составляющей этой подготовки.

Отсюда следует, что психологические аспекты подготовки юного музыканта к публичному исполнению разработаны недостаточно. Существуют точки зрения, что сценическое волнения не поддается контролю, противостоять ему практически невозможно. Эта проблема остается малоизученной и не теряет своей актуальности в настоящее время. Возникает необходимость изучения данной проблемы с учетом возрастных особенностей музыкантов, с учетом специфики различных исполнительских специальностей, не только пианистов. [2, с.22]

Цель работы – выявление методов преодоления сценического волнения у музыкантов младшего школьного возраста в условиях концертного выступления.

В педагогической литературе слагаемыми оптимальной концертной готовности выступают физическая подготовка, умственная подготовка, эмоциональная подготовка. Два последних компонента ОКГ представляют собой собственно психологическую подготовку, основывающуюся на хорошем самочувствие музыканта.

Оптимальной концертной готовности противостоит сценическое волнение формами, которого могут быть либо концертная лихорадка, либо апатия. Проявления волнения разнообразны и индивидуальны. Это может выражаться в болезненной тревожности, тряске рук, дрожании колен, страхе выходить на сцену, либо, наоборот, в замыкании в себя, вялости и т.д.

Причинами сценического волнения могут быть разные факторы:

1. общая повышенная тревожность и высокий уровень нейротизма учащегося,
2. неадекватное отношение к концертной деятельности,
3. в отсутствие исполнительской воли и выносливости,
4. отсутствие исполнительского опыта,
5. завышенная или заниженная оценка профессиональных качеств и большой ответственности происходящего,
6. физическая и эмоциональная усталость,
7. боязнь забыть текст,
8. недоученность музыкальной программы и многие др.

К причинам возникновения волнения можно присоединить тот факт, что подготовка ведется в основном без учета индивидуальных особенностей учащегося, его типологических характеристик нервной системы, темперамента, физиологических и психологических качеств, возрастных особенностей.

Музыкальная современная методическая литература предлагает сущностный подход к решению проблемы сценического волнения. Этот подход заключается в том, чтоб не подавлять эмоционально-стрессовые состояния, возникающие у юного исполнителя на сцене, а сделать волнение управляемым, изменить его деструктивную направленность и использовать заложенный в нем конструктивно-позитивный потенциал.

Каковы же методы такого подхода? Эффективны ли они в практическом применении?

Нами была проведена исследовательская работа, целью которой являлось выявление методов преодоления сценического волнения у младших школьников в условиях концертного выступления.

Эффективность использованных в исследовании методов и приемов преодоления негативного влияния волнения показали результаты проведенной нами диагностики уровня школьной тревожности по методу Филипса и Айзенка.

Проанализировав результаты исследования, мы сделали заключение о том, что для реализации успешной исполнительской деятельности необходимо осуществление организационно-педагогических и психологических условий в работе с музыкантами.

Организационно-педагогические условия это:

- кропотливая работа над репертуаром;
- создание рабочей обстановки в условиях класса, приближенной к концертной;
- организация акустических репетиций с присутствием разной публики, которая обеспечивает сосредоточение, смелость и самообладание;
- организация условий для накопления исполнительского опыта.

Для реализации психолого-педагогических условий необходимо:

- использование методов преодоления на основе индивидуальных внутренних качеств, учета типологических особенностей нервной системы и темперамента;
- формирование позитивного эмоционального настроя на факт выхода на сцену как на радостное событие и смысл деятельности музыканта;
- помощь в осознании того, что при умелом самоконтроле сценическое волнения может оказывать не только негативное, но и позитивное влияние на качество исполнения;
- укрепление уверенности в собственных силах и возможностях, своем творческом потенциале;
- работа с учеником над развитием сценических личностных качеств, таких как артистизм, эмоциональность, раскованность, естественность;
- развитие практических навыков, которые включают в себя развитие самоконтроля на сцене.

Формирование психологической устойчивости в репетиционный период достигается следующими методами:

- сосредоточения (концентрации) внимания;
- внутренней суггестии (самовнушения);
- предварительного проигрывания;
- ролевой подготовки;
- игры перед воображаемой аудиторией;
- выявления потенциальных ошибок;
- провокации ошибок;
- перспективного мышления;
- аутогенной тренировки;
- снятия физического напряжения с помощью дыхательных упражнений и упражнений на расслабления тела.

Из выше перечисленных методов хочется остановиться на методах, которые мы использовали в исследовании.

Метод самовнушения и аутогенной тренировки – психотерапевтический метод, предполагающий обучение мышечной релаксации, самовнушению, развитию концентрации внимания и силы представления. Определенный результат может дать использование элементов аутотренинга – даже в их наиболее простых базовых

упражнениях: нормализация дыхания; мышечная релаксация (расслабление мышц, освобождение от разного рода «зажимов»); словесные самовнушения.

В.И. Петрушин предложил двухэтапную аутогенную тренировку. На первом этапе происходит расслабление всего тела, когда ученик при помощи представления расслабит мышцы всего тела. Второй этап тренировки – это работа на самовнушение. Фраза самовнушения состоит из тех слов, которыми мы хотим «зарядиться» – это так называемая «Формула цель». Необходимо внушить учащемуся неистовое желание выступать перед публикой. Он должен повторять: «Я хочу выступать, потому что моё выступление будет интересно окружающим …Мне есть что сказать зрителю» [3, с.282]

Метод обыгрывания. Суть метода в том, чтобы ученик как можно больше играл на сцене, обыгрывал произведения перед различной аудиторией в разных обстановках. Метод позволяет тренировать сценическую выносливость ученика, во много раз увеличить количество выступлений для того чтобы «трудное стало привычным, привычное – легким, а легкое – приятным». Благодаря такому методу исполнители привыкают справляться с волнением и начинают чувствовать себя намного увереннее. [3, с.286]

Метод выявления возможных ошибок – это метод позволяет проверить насколько качественно выучено произведение. Суть заключается в том, что специально создаются помехи, своего рода провокация для совершения ошибок. Помехи могут быть разного рода и происхождения. Например, громкий разговор в комнате, включен магнитофон, внезапный шум или стук, выключение света, движение по комнате. Помехи потребуют большой концентрации внимания и душевного напряжения. Без привычки не обращать внимания на помехи, это сделать будет очень трудно. [3, с.288]

Игра после физических нагрузок. Состояние после физических нагрузок похоже на состояние перед выходом на сцену: учащается дыхание, адреналин выбрасывается в сердце, повышается давление, чаще становится дыхание. Ученик делает несколько упражнений, приседаний и сразу приступает к исполнению произведения. Прием не подходит для инструменталистов духовиков. Так как сбивается дыхание.

Надо отметить высокую эффективность упражнений и приемов на дыхание и на снятие физической скованности.

- «Пальма» – руки вверх, медленное потягивание к потолку, пятки на полу – сброс всего тела, расслабление (повторить 3-5 раз);
- «Дробь» – отбивка ногами чечётку, колени согнуты, движения направлены в пол – хорошее упражнение для снятия стресса;
- «Шар» – медленный глубокий вдох через нос (легкие расширены, реберные мышцы полностью расправлены, плечи опущены), задержка на пике вдоха (5-7 сек), медленный выдох через рот (губы трубочкой). Задача упражнения – не торопиться: чем продолжительнее вдох и выдох, тем быстрее восстановится дыхание (повторить 3-5 раз);
- «Змея» – громкий звук «Ш-ш-ш» на протяжении 30 секунд. Выполнение этого упражнения гарантирует избавление от страха и тревоги как минимум на ближайшие полчаса.

Отметим факторы, которые помогают в решении проблемы.

- работать над закалкой воли ученика необходимо с той же настойчивостью, что и над развитием пианистических умений и навыков;
- не выпускать ученика на сцену с «сырым», недоработанным произведением;
- рациональная организация режима дня должна входить в целостную структуру подготовки ученика к выступлению.

Резюмируя выше сказанное, отмечаем то, что младший школьный возраст музыканта – это самый благоприятный возраст для закладывания основы

положительного отношения к исполнительской деятельности. В этот период эффективна работа по формированию психологической и сценической выносливости, развития силы воли, эстрадной выдержки. В силу того, что младшие школьники не в полной мере испытывают отрицательные стороны сценического волнения, что зависит от особенностей возрастного периода, можно использовать эти особенности для накопления исполнительского опыта, использовать максимально сцену для раскрытия эмоциональной выразительности, артистичности, раскрытия различных сторон творческой личности.

Результаты исследования показали, что точка зрения о том, что противостоять сценическому волнению практически невозможно, не состоятельна. При необходимой компетенции преподавателя и соответствующей направленности его действий регулировать степень волнения вполне возможно. Волнение на сцене связано с психологической составляющей, с повышенным уровнем тревожности и нейротизма школьников, с их психическим состоянием.

Формирующий этап исследования был направлен на улучшение эмоционального климата в классе, на укрепление уверенности в собственных силах, на снятия напряжения на физическом и психологическом уровнях, на развитие навыков бережного отношения к своему здоровью, к пониманию своего внутреннего состояния, на осознание этого состояния. Можно сказать, что методы, выбранные для исследования эффективны и полезны.

Однако нужно сказать, что универсальных «рецептов» для преодоления негативных форм волнения не существует в силу разности индивидуальных особенностей психологической настройки личности и физиологических особенностей нервной системы. Методы и приемы должны осуществляться только с учетом индивидуальных особенностей учащегося.

Чтобы успешно воздействовать на то или иное эмоциональное состояние, музыканту необходимо его осознавать, дать ему название, оценить его. Управлять негативным состоянием, как и позитивным можно только после осознания этого состояния.

Юному музыканту положено также знать и то, что можно случайно ошибиться, но нельзя случайно достичь высоких творческих результатов, нельзя случайно иметь устойчивый исполнительский успех.

Сценическое волнение – это состояние исполнителя, которое требует от самого музыканта определенных профессиональных знаний, накопления определенных специфических навыков, требует усиленной тренировки исполнительской воли, выдержки, самообладания. Это колоссальная внутренняя работа над своим совершенствование.

Задача педагога – помочь получить профессиональные знания, наработать специфические навыки, развить исполнительские характеристики, которые поспособствуют преодолению сценического волнения в последующей исполнительской деятельности музыканта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Учебное пособие. - С-Петербург: Композитор, 2008. – 225 с.

2. Бабкина Ю.А. (Литвиненко Ю.А.) Подготовка студентов-музыкантов к публичному выступлению как психолого-педагогическая проблема // Проблема преподавания музыкальных дисциплин на современном этапе. Тезисы второй межвузовской научно-практической конференции. – М.: МГИМ им. А.Г. Шнитке, 2009. – С.22-26

3. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей. - М.: ВЛАДОС, 1997. - 384 с.

THE PROBLEM OF OVERCOMING SCENIC EXCITEMENT AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF PREPARING FOR A PUBLIC PERFORMANCE

***Annotation*.** This article discusses the causes of stage excitement among young musicians in the process of preparing for a public performance. Methods are revealed that contribute to overcoming the negative merger in the performing activities of musicians of primary school age. With the necessary competence of the teacher and the corresponding focus of his actions, it is quite possible to regulate the degree of excitement.
***Key words*:** stage excitement, concert activity, public performance, anxiety.

Lagoda A.A.
Scientific adviser: Goncharova Viktoriya Sergeevna,
Candidate of Art History, Associate Professor
Donetsk National University
anzhela.lagoda@mail.ru

УДК 373.21

РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОГО РЕЖИМА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Маценко О.Н.
Научный руководитель: Кривошеева Г.Л. к.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной работе рассматривается организация двигательного режима в дошкольном образовательном учреждении. Определены условия активизации двигательного режима детей старшего дошкольного возраста средствами развивающей предметно-пространственной среды, а также представлены методы, которые помогли при изучении данного вопроса.
Ключевые слова: двигательный режим, развивающая предметно-пространственная среда, дети дошкольного возраста, дошкольное образовательное учреждение.

В современном обществе особую актуальность приобретает проблема воспитания здоровой нации. Она обусловлена устойчивыми тенденциями ухудшения здоровья молодого поколения, снижения уровня его физической подготовки. Эти явления в значительной степени связываются с недостаточной двигательной активностью детей.

Поскольку многие двигательные задатки, навыки, умения развиваются в дошкольном возрасте, то их формирование, а также становление общих основ здоровья целесообразно начинать именно на этом возрастном этапе.

Поэтому среди приоритетных задач дошкольного образования, которые определенны в нормативно-правовых документах, является сохранение и укрепление физического, психического, духовного здоровья, повышение сопротивляемости и защитных сил детского организма, воспитания устойчивого интереса к двигательной активности, потребности в ней, выработка привычки к здоровому образу жизни. В связи с этим возникает проблема совершенствования двигательного режима детей и выявление условий, обеспечивающих его активизацию.

Целью нашего исследования является теоретическое изучение вопросов организации двигательного режима в дошкольных образовательных учреждениях и определения условий его активизации средствами развивающей предметно-пространственной среды.

Для реализации этой цели использованы следующие методы: теоретический анализ научной литературы по проблеме, наблюдение, педагогический эксперимент, опрос родителей и воспитателей.

В результате теоретического анализа установлено, что в психолого-педагогической литературе двигательный режим определяют как совокупность средств и организационных форм работы с детьми в достаточном объеме рационально объединенных и последовательно использованных в зависимости от возраста детей, места в режиме дня, сезона и тому подобное.

Различные аспекты обеспечения двигательного режима детей в дошкольных образовательных учреждениях раскрываются в работах Л.В. Карманова, В.Г. Фролова, М.А. Рунова, В.А. Шишкина и других. По данным ученых, он является неотъемлемой частью общего режима[1].

Основу разработки двигательного режима составляют принципы оздоровительной направленности; природного стимулирования двигательной и интеллектуальной деятельности; индивидуально-дифференциального подхода, позволяющего обеспечить максимальное развитие каждого ребенка, мобилизовать ее активность и самостоятельность. Активность двигательного режима зависит от моторной плотности каждого мероприятия, например утренней гимнастики, занятий по физической культуре, самостоятельной двигательной деятельности детей.

Поэтому для его активизации необходимо определить оптимальное соотношение всех организационных форм, распланировать двигательную деятельность детей в соответствии с их индивидуальными и возрастными особенностями. Повышению активности двигательного режима способствует использование спортивных принадлежностей, рациональная организация пространства для занятий физической культурой.

Одним из ключевых факторов реализации природного потенциала ребенка является развивающая предметно-пространственная среда.

В психолого-педагогической литературе ее рассматривают как фактор познавательного развития детей (Ф.Фребель, М. Монтессори), а также как фактор гармоничного развития, которая комплексно воздействует на все стороны личности ребенка (Л. Парамонова, С. Новоселова, Г. Лавентьева, Л. Лохвицкая и другие).

Эта идея реализована в Государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Комплексный подход к созданию развивающей предметно-пространственной среды имеет цель побудить ребенка к активности в соответствии с ее жизненного ритма, физических и психических возможностей, целостно обеспечивая реализацию физического, психического, умственного потенциала[2].

Удовлетворять все потребности ребенка, в том числе и потребность в движениях, следует из максимального обогащения содержания среды и разнообразие форм деятельности в ней. Обобщение результатов теоретического анализа позволяет считать развивающую предметно-пространственную среду важным средством активизации двигательного режима. Оно объективно создает условия для двигательной деятельности каждого ребенка.

Развивающее влияние оказывает периодическое обновление развивающей предметно-пространственной среды, которое побуждает ребенка к движениям, положительно влияет на ее эмоциональную сферу.

Основные принципы организации развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации основаны на психолого-педагогической концепции современного дошкольного образования, которая сводится к созданию социальной ситуации развития ребенка.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом дошкольного образования и Типовой образовательной программой дошкольного образования «Растим

личность» развивающая предметно-пространственная среда создается педагогами для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов [2,3].

Для выполнения этой задачи развивающая предметно-пространственная среда должна быть:

– содержательно-насыщенной – включать средства обучения (в том числе технические), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех категорий детей, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность самовыражения детей;

– трансформируемой – обеспечивать возможность изменений среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов и возможностей детей;

– полифункциональной – обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих среды (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

– доступной – обеспечивать свободный доступ воспитанников (в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья) к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

– безопасной – все элементы среды должны соответствовать требованиям по обеспечению надѐжности и безопасность их использования, такими как санитарно- эпидемиологические правила и нормативы и правила пожарной безопасности [4 с. 6-7].

Анализ эмпирических данных по организации двигательного режима в старшей группе Муниципального дошкольного образовательного учреждении «Ясли-сад № 186 общеразвивающего типа города Макеевки» позволил констатировать недостаточную двигательную активность детей. Ее причиной является уменьшение количества мероприятий по физическому воспитанию в общем режиме дня, увеличение времени занятий и усиления умственной нагрузки, рост продолжительности перерывов между проявлениями физической активности воспитанников.

В двигательном режиме преобладают однообразные игры низкой подвижности. Развивающая предметно-пространственная среда чаще обеспечивает активизацию познавательной, игровой деятельности, сдерживая и ограничивая подвижность детей.

Поэтому в ходе педагогического эксперимента основное внимание было направлено на активизацию двигательного режима путем обогащения развивающей предметно-пространственной среды и рационального размещения ее наполнения.

В результате экспериментальной работы было установлено, что для активизации двигательного режима в дошкольном образовательном учреждении создаются такие условия, где каждый ребенок свободно, в индивидуальном режиме реализует свои потребности в беге, лазании, прыжках и тому подобное.

Несмотря на это, в развивающую предметно-пространственную среду включается специально оборудованный зал для физкультурных занятий, спортивная площадка, физкультурные центры в групповых комнатах и на прогулочных площадках.

Оборудование и спортивный инвентарь для них (гимнастические скамьи, ребристые доски, дуги для подлезания, кубы и объемные модули и т.д., а также

спортивные игрушки и снаряжение: мячи, обручи, гимнастические палки, обручи, скакалки и т.д.) подбирается с учетом требований нормативных документов. Весь материал размещается в специально определенных местах, обеспечивая свободный доступ детей к нему.

Территория дошкольного образовательного учреждения также является составной развивающего пространства. Предлагается выделить на ней место для подвижных игр - лабиринты, шведские стенки, лестницы, дорожки и площадки для езды на велосипедах, педальных машинах и тому подобное.

Особое внимание воспитателя требует активизация движений детей в повседневной жизни, во время других видов деятельности. На это направляется организация развивающей предметно-пространственной среду групповой комнаты и площадки, поскольку именно там дошкольники проводят больше всего времени. В частности, детям предлагаются дополнительные атрибуты, которые побуждают их к движениям.

Кроме того, игрушки размещаются так, чтобы доставая их или убирая после игр, ребенок вынужден был двигаться, прилагать усилия. Увеличить подвижность детей в сюжетно-ролевой игре помогает подбор игрушек различной величины. Игрушки среднего размера легко переносить, ставить, класть, передавать другим, играть с ними. Большие по размеру игрушки ребенок может успешно передвинуть, перетащить, сесть на них, прилечь и тому подобное. Хорошо, если все движения ребенок выполняет в содержательной сюжетно-ролевой игре. Удобным для различных по содержанию игр является набор «мебель-игрушка», состоящий из крупных, устойчивых, легких деталей.

Дети могут по-разному использовать каждую из них или создавать сооружения из нескольких деталей. Это тоже побуждает дошкольников к различным движениям. Двигательная активность детей в групповой комнате растет благодаря рациональному расположению мебели и материалов, выделению безопасных мест, где каждый может определенное время свободно и интенсивно двигаться, не мешая другим.

В целом, можно сделать вывод, что эффективность развивающей предметно-пространственной среды, как средства активизации двигательного режима детей старшего дошкольного возраста обусловливается характером и содержанием педагогического воздействия. Определение его особенностей усматривается перспективным направлением дальнейшего исследования обозначенной проблемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

12. Головин О.В. Двигательная активность дошкольников: учебное пособие. Новосибирск.: Изд-во ГЦРО, 2012. 304 с.
13. Приказ МОН ДНР от «04» апреля 2018 года № 287 «Государственный образовательный стандарт дошкольного образования» [Электронный ресурс] URL:http://mondnr.ru/dokumenty/zakony (дата обращения 30.01.2020).
14. Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность» / Л.Н. Арутюнян, Е.В. Сипачёва, Е.П. Макеенко, Л.Н.Котова, С.И. Михайлюк, Г.Ф. Бридько, Н.В. Губанова, О.В. Кобзарь. Донецк.: Истоки, 2018. 208с.
15. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. М.: Федеральный институт развития образования, 2014. 96 с.

THE DEVELOPMENT OF THE SPATIAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF ACTIVATING THE MOTOR REGIME OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. This article discusses the organization of motor mode in a preschool educational institution. The conditions for the activation of the motor mode in children of preschool age through a developing subject-spatial environment are determined and the methods that helped in the study of this issue are presented.
Key words: motor mode, developing subject-spatial environment, preschool children, preschool educational institution

Matsenko O.N.
Scientific adviser: Krivosheeva G.L. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: matsenko_83@mail.ru

УДК 331.5-053.6

ФОРМИРОВАНИЕ АНСАМБЛЕВЫХ НАВЫКОВ В КЛАССЕ ФЛЕЙТЫ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Моисеенко Е.С.
Научный руководитель: Биджакова Н.Л. к. и., доцент,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. Предметом статьи являются педагогические условия обретения ансамблевых умений учащимися флейтистами в учреждениях дополнительного образования, в частности детской школе искусств. Педагогическая работа в этом направлении включает воспитательные, общеразвивающие и эстетические функции. Процесс обучения ансамблевой игре рассматривается как средство активизации профессионального, творческого и личностного развития ребёнка. Формирование у учащегося ансамблевой культуры музицирования способствует раскрытию музыкально-исполнительских способностей, развитию волевых качеств, помогает в самореализации творческих устремлений. В статье исследуются проблемы ансамблевого исполнительства учащимися инструменталистами, в процессе которого формируются профессиональные навыки: исполнительское дыхание, ритмическая организация, ощущение единого темпа, развитие слуха (мелодического, гармонического, полифонического), единообразие штриховой атаки, выстраивание динамического баланса, стабильность в исполнении.
Ключевые слова: ансамбль флейтистов, учебный процесс, формирование умений и навыков, методы и формы работы.

Ансамбль – это коллективная форма игры, в процессе которой группа музыкантов сообща исполнительскими средствами раскрывают художественное содержание произведения. Ансамблевая игра, являющаяся предметом нашего исследования – один из фундаментов музыкального исполнительства. Несмотря на то, что этот вид музыкальной деятельности занимает важнейшую роль в музыкальной педагогике, тем не менее, в этой сфере и по сей день есть ряд нерешённых проблем методического характера.

Актуальность данной проблематики состоит в том, что большинство учащихся флейтистов, получив образование, как правило, в дальнейшем свою профессиональную деятельность ведут в качестве участника творческого коллектива, преподавателя и руководителя ансамбля или духового оркестра. Поэтому важно учитывать все факторы, имеющие непосредственное отношение к процессу подготовки учащегося к ансамблевой деятельности. К сожалению, часы для уроков ансамбля, предусмотренные учебным планом, не многочисленны и их, как правило, не хватает для подготовки обучающихся. Этот факт создает немало трудностей для преподавателей учреждений дополнительного образования, а самое главное ограничивает возможности самих учащихся.

Цель статьи определить педагогические условия для формирования основных навыков и умений ансамблевой игры при глубоком осознание роли индивидуальности в контексте коллективного музицирования.

Педагогические условия работы в ансамблевом классе подразумевают решение нескольких задач:

1) приобретение навыков ансамблевого взаимодействия (ансамблевой техники);

2) значительное расширение возможностей освоения разностилевого и разножанрового репертуара;

3) воспитание психологической выдержки (волевых качеств, сценического поведения);

4) совершенствование умения читать с листа, транспонировать;

5) выработке исполнительского дыхания;

6) отработке атаке исполнения штрихов.

Этот комплекс способствует обретению свободы владения инструментом, как в техническом, так и в музыкально-художественном плане.

Помимо качественного исполнения собственной партии на учащемся лежит большая ответственность за уровень совместного звучания, что в свою очередь развивает коммуникативные и воспитывает организационные личностные навыки.

Решение педагогической задачи по накоплению учащимися репертуарного багажа, в короткие сроки, способствует выработке дисциплины по подготовке к этому предмету, что формирует умение ученика быстро включаться в работу.

Таким образом, обучаясь в классе ансамбля, ученик накапливает ряд важнейших навыков, и умений. Главное из которых, – умение выстраивать творческий контакт с другими исполнителями. В связи с этим преподаватель должен научить ученика не только воспроизводить нотный текст отдельной партии, но и привить умение прочувствовать слаженность ансамбля, слушая других, помочь коллективно раскрыть художественное содержание произведения.

Методическими вопросами ансамблевой деятельности в классе флейты детально занимался выдающийся педагог-флейтист Н. И. Платонов[2]. В своих трудах, исследуя основы ансамблевой игры, способствующей раскрытию потенциала музыканта, он делает акцент на умении качественно соотносить себя к партнёрам по ансамблю. Кроме работ Н. Платонова [4] теоретической и методологической базой для данной статьи явились работы Б. Тризно[3] [1], Ю. Должикова[4] [2] и др.

Занимаясь в классе ансамбля, ученик должен иметь представление о специфике звучания своего инструмента, динамическом балансовом соизмерении, исполнительском дыхании, артикуляции и нюансировке, т. к. работа в классе флейты имеет ряд особенностей, такие как специфика звукоизвлечения, тембральный строй, чувство ауфтакта, моменты взятия дыхания.

Педагог в ансамблевых занятиях с учениками помогает им постичь тонкую грань между сольным и коллективным исполнением, учит соизмерять звучание партий, мыслить музыкальными фразами, приучает к совместному взятию дыхания (учитывая возможности амбушурного аппарата), умению прочувствовать контрастность динамической нюансировки. Именно при такой кропотливой работе воспитывается

[2] Методический труд Н. И. Платонова «Методика обучения игре на духовых инструментах в классе оркестра и ансамбля» считается основным методическим пособием для обучения в музыкальных школах ансамблевому искусству. В его методических пособиях материал выстроен в порядке постепенного усложнения и расширения исполнительских приёмов и навыков.

[3] Б. Тризно основное внимание уделял специфике ансамблевого исполнительства. Его пособия, содержат упражнения, построенные на исполнении гамм и арпеджио в ансамбле.

[4] Ю. Должиков являлся составителем и редактором сборников с инструктивным материалом (пьес и этюдов для флейты).

чувство ансамбля. Особое внимание педагогу нужно обратить и на разновозрастные особенности участников коллектива.

Флейты по звучанию очень слабы, сила звучности приобретается учащимися в старших классах, когда организм физически крепнет, а в средних классах она слаба и педагогу необходимо поставить перед участниками ансамбля цель, что бы разница в силе звука была минимальной. Две распространенные ошибки на начальном этапе обучения: первая – попытка перекрыть друг друга, а вторая – играть «бледным» невнятным звуком.

Безусловно, педагогу ансамблевого класса нужно уделять внимание и качеству звука, и воспитывать у молодых флейтистов культуру исполнения. Ученику необходимо тщательно выучивать свою партию, чтобы мобильно реагировать на темповые отклонения и динамические оттенки в плане сохранения ансамблевой общности.

Главная задача педагога не нанести вред ребёнку в погоне за успешными результатами. Весь инструктивный материал – гаммы, упражнения, этюды, пьесы – должны соответствовать исполнительским возможностям учащихся.

Основное правило в ансамблевой работе с учащимися это последовательность и постепенность. Педагогические подходы следующие:

- индивидуальный подход к каждому ученику;
- мотивация в приобретении знаний и умений;
- постановка посильных целей и задач для учащихся;
- профессионализм технологических показов, основанный на личном примере;
- раскрытие художественной содержательности исполняемого произведения.

Лишь правильная организация деятельности педагога может научить ребёнка понимать искусство, помочь ему впоследствии творчески раскрыть свою индивидуальность.

Педагог ансамблевого класса должен сформировать у ученика основы ансамблевой техники, а также умение понимать специфику тембральных возможностей солирующего инструмента; определять приоритеты в методах репетиционной работы в ансамбле (как с помощью, педагога так и самостоятельно); сформировать умение воспринимать и анализировать исполнение отдельной партии и звучание в ансамбле; овладеть способностью раскрывать художественное содержание произведения в едином смысловом контексте совместной исполнительской деятельности.

В своей работе педагог опирается на такие принципы как:

- «заинтересованность» (умение мотивировать учащегося к освоению данной дисциплине, помочь постичь специфику ансамблевой игры);
- «умение» (научить учащегося на должном уровне исполнять свою партию в художественном и техническом плане);
- «коррекция исполнения» (показать учащемуся флейтисту принципы коррекции исполнения в ансамбле)
- «психологический» (привить учащемуся умение налаживать творческий психологический климат в коллективе).

С начальных уроков учащийся флейтист должен усвоить основные правила ансамблевой игры – в ансамбле равноправных партнёров ответственность за качество звучания несёт каждый. Конечно же, очень важно выработать у учеников в процессе репетиционной работы и практике концертных выступлений такие качества как быстрота реакции, самообладание позволяющие в случае ошибок или остановок одного из участников ансамбля, продолжить игру, сохраняя форму и эмоциональный строй произведения. Перед любым сценическим выступлением педагог психологически «настраивает» ученика, стараясь нивелировать волнение и напряжение, чтобы на сцене тот смог как можно увереннее показать профессионализм и мастерство.

Для качественной работы на уроке ансамбля педагогу нужно привить учащимся навык точной настройки инструментов. Процесс настройки у флейтистов считается

большой проблемой. Ориентиром служит звучание самого низкого инструмента, так как его строй уже исправить невозможно. Многих юных исполнителей процесс настройки раздражает, а многие его попросту игнорируют. В таких ситуациях помощь педагога неоценима, он может помочь учащемуся определить «высит» его инструмент или «низит». Приучать к настройке нужно полным объёмным звуком, а не наигрывая. В момент настройки инструмент должен быть тёплым и разыгранным. Если перед игрой солист не разыгрался, то настройка попросту будет бесполезной.

Огромную роль в ансамблевой культуре у флейтистов играет исполнительское дыхание. Исполнительское дыхание в корне отличается от обычного, скорость вдоха зависит от характера исполняемого произведения, при этом правильность вдоха является своего рода ауфтактом к нему. Нужно помнить, что при исполнении произведения в медленном темпе вдох тоже должен быть медленным и размеренным, ну и наоборот если произведение исполняется в быстром темпе, то и вдох должен быть быстрым. Таким образом, исполнительский вдох должен соответствовать характеру произведения.

Наряду с исполнительским вдохом не менее важен и исполнительский выдох. За выдох у исполнителя отвечает межрёберная мышца грудной клетки и брюшной пресс. С первых уроков исполнитель приучается именно к такой системе дыхания, что позволяет держать опору звука. Опора звука – это умение исполнителя во время игры максимально удерживать мышцы брюшного пресса в фазе вдоха, что бы диафрагма приходила в свое естественное состояние как можно медленнее. Так же при игре на флейте не следует выдыхать всю струю воздуха до конца, иначе это приведёт к затруднению быстрого смены дыхания. Поэтому уроки ансамбля с флейтистами целесообразно проводить стоя, чтобы мышцы брюшного пресса были свободны.

Техника дыхания духовика очень схожа на технику вокалиста. Искусство дыхания заключается в умелом его расходовании. В процессе работы в классе момент смены дыхания оговаривается педагогом. Ученик чётко должен знать о намерении ансамбля, взять дыхание в том или ином месте. Причём, педагогу следует помнить, что у каждого флейтиста, в зависимости от физических способностей, смена дыхания и фразировка будут различными.

Техника исполнения штрихов**.** В своей практике флейтисты применяют два основных вида атаки: твёрдую и мягкую. Наряду с основными видами атаки встречаются вспомогательная и комбинированная. Звук у флейтистов зарождается в момент атаки. Разновидность атаки зависит от характера движения языка. Для исполнения твёрдой атаки следует произносить слоги «ту», «та», «ти», в зависимости от высоты извлекаемого звука. Для мягкой атаки произносятся слоги: «да», «ду», «ди». При вспомогательной атаке используются слоги «ка», «ку», «ки». Для извлечения комбинированной атаки, слог начинается с согласных «ф», «к», «х» в сочетании с согласными «а», «у», «и».

Рассмотрим штрихи выполняемые твёрдой атакой:

1. Деташе – штрих исполняется ясной и четкой атаки, и полного выдерживания длительности звука не ослабевая на всем протяжении звучания. При исполнении нескольких звуков на одном выдохе каждая последующая нота должна быть взята точно такой же плотной и чёткой атакой, как и первая. Обозначения штрих не имеет.

2. Маркато – штрих выполняется посредством активного, акцентированного начала звука, с дальнейшим его ослаблением; окончание звука, независимо от длительности, должно быть филированным. В нотной записи обозначается маленькой вилкой (>).

3. Маркатиссимо. Это утрированный штрих с ещё более чёткой и отрывистой, чем при маркато, атакой звука на *f,* обозначается словом *marcatissimo***.**

4. Тенуто – приём извлечения отдельных, четких, но не акцентированных, предельно выдержанных по длительности звуков. В нотах обозначается, словом *tenuto* или продольными чёрточками над или под нотами.

5. Стаккато – приём короткого исполнения звуков, обычно звучит половина записанной длительности. Обозначается точками над или под нотами.

6. Стаккатиссимо – звуки исполняются ещё более коротко, чем при стаккато, предельно остро и сухо, максимально отрывисто (обычно звучит четвёртая часть записанного звука), при очень твёрдой атаке звука. При игре стаккатиссимо окончание звука осуществляется действием языка, путём произношения слога «тит». Обозначается словом *staccatissimo.*

Далее изучаются штрихи, исполняющиеся мягкой атакой:

Нон легато. Звучание музыки при игре данным штрихом характеризуется мягкостью и выразительностью. При исполнении нон легато не следует выдерживать звуки до конца, звучит как бы три четверти записанного звука, а окончание должно быть обязательно естественным, мягким, без участия языка. В нотном тексте нон легато обозначается точкой под лигой.

2. Портаменто. Певучее исполнение мелодии при помощи легкого, замедленного скольжения от одного звука к другому. Обозначения не имеет.

Исполнения штрихов вспомогательной атакой:

1. Фруллато. Специфический штрих духовиков. Исполняется с помощью кончика языка как бы произнося «фррр...» или «крр...». Штрих очень труден для исполнения в верхнем регистре. При выполнении этого штриха рекомендуется немного продержать звук и затем применить штрих. В нотах обозначается словом *frullato*, а также нотами с дважды или трижды перечёркнутым штилем.

Исполнения штрихов комбинированной атакой.

1. Двойное стаккато – двойная атака осуществляется парным повторением твердой и вспомогательной атаки на слогах типа «та-ка», «ту-ку», «ти-ки» и др. При овладении этим приёмом необходимо обратить самое пристальное внимание на одинаковость произнесения обоих слогов. Двойное стаккато от простого отличается быстротой и лёгкостью звучания.

Штрихи исполняются без атаки:

1. Легато – обозначается лигой. Переходы от одного звука к другому совершаются при непрерывном выдохе и неподвижном языке, атака производится лишь в начале первого звука.

2. Глиссандо – способ последовательного заполнения интервала путём лёгкого скольжения по промежуточным звукам. Обозначается прямой или волнистой линией, идущей от одной ноты к другой.

Ещё один из главных фактор ансамблевого единства это ритм. Среди компонентов, объединяющих учащихся в единый ансамбль, ритму принадлежит едва ли не главное место. Ритм это фундамент, на котором основывается искусство ансамблевой игры. При нарушении метроритма игра в ансамбле просто невозможна. Что бы добиться ровного исполнения в ансамбле нужно систематически и настойчиво работать в этом направлении. В детском ансамбле чувство ритма у учащихся развито совершенно по-разному, поэтому педагогу следует добиваться абсолютной точности синхронного произнесения музыкального текста, что впоследствии приведёт к общему коллективному ритму.

Очень важно учитывать тот факт, что в силу немногочисленного ансамблевого опыта многие учащиеся оркестрового класса не способны к беглому чтению нот с листа, поэтому задача педагога научить ученика быстро ориентироваться в нотном тексте, быть внимательным к фразировкам, уметь охватывать форму и передавать характер произведения. Владения навыками чтения нот с листа это кропотливый накопительный процесс. При его становлении важно научить ребёнка при чтении нот с листа хорошо ориентироваться в аппликатурных возможностях и умению самостоятельно (в домашних условиях) упражняться в читке с листа, что бы довести этот процесс до автоматизма. Как правило, при ознакомлении с новым произведением самостоятельно ученик не всегда

способен разобрать нотный текст, подобрать верную динамику и нюансировку. Поэтому, педагог должен пояснить точность воспроизведения всех нюансов, агогических отклонений, отработки технических пассажей, структуры и формы произведения в приемлемом для учащегося темпе. Для облегчения задачи при первом исполнении нотного текста можно разрешить не играть часть пассажей и украшений. А по мере усовершенствования и развития навыков чтения нот с листа фактурные упрощения сводятся практически к минимуму. Без навыка чтения нот с листа невозможно развиваться профессиональному исполнителю как сольно, так и в составе ансамбля и оркестра.

Подводя итоги, можно утверждать, что ансамбль флейтистов это учебный коллектив, объединённый творческими и организационными целями и задачами. Здесь художественное исполнение – результат усилий учащихся разного возраста с разной технической подготовкой и психологической устойчивостью к сценическому поведению. Поэтому педагогу крайне важно учитывать баланс целостной общности и индивидуальных возможностей каждого участника; сформировать пропорциональность звучания; выработать согласованность технических приёмов (исполнительского дыхания, звуковой атаки, штрихов), организационных навыков (настройки инструментов, изучения репертуара, организации работы по читке с листа и др.); а также психологическую установку сценического поведения учащихся, совместимости в коллективе. В процессе освоения ансамблевой игры важно выработать такие умения:

- слышать остальных участников ансамбля;
- одновременно брать дыхания в нужных местах вместе с коллективом;
- быть надёжной опорой в составе ансамбля, соблюдая точность темпа, метра и ритма;
- стабильность в исполнении (исключать любые остановки и поправки, чтобы не нарушать ансамблевую целостность).

Материал статьи содержит методические рекомендации для работы с ансамблем флейтистов и поэтому может быть полезен для педагогов класса флейты в учреждениях дополнительного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаммы, арпеджио и интервалы для развития виртуозной игры на флейте / сост. и автор предисл. Б. Тризно. Л.: Музыка, 1967. 55 с.

2. Избранные этюды: для флейты / сост. Ю. Должников. М.: Музыка, 1986. 47 с.

3. Платонов Н. И. Этюды: для флейты / сост. Ю. Должников. М.: Музыка, 1991. 64 с.

4. Платонов Н. И. Вопросы методики обучения игре на духовых инструментах. Москва: Музгиз, 1958. 48 с. (В помощь педагогу-музыканту).

SHAPING THE ENSEMBLE SKILLS OF TEENAGERS IN THE FLUTE CLASS OF THE SCHOOL OF ART

Annotation. The subject of the article is the pedagogical conditions for the acquisition of ensemble skills by students of flutists in institutions of additional education, in particular children's art school. Pedagogical work in this direction includes educational, General development and aesthetic functions . The process of learning ensemble playing is considered as a means of activating the professional, creative and personal development of the child. The formation of the student's ensemble culture of music-making contributes to the disclosure of musical and performing abilities, the development of strong-willed qualities, and helps in self-realization of creative aspirations. In working with students, the problems of ensemble performance of a student instrumentalist are revealed. The work on the formation of ensemble skills in teenagers in the flute class is aimed at developing such qualities as: rhythm, performing breath, a sense of a single tempo, the development of hearing (melodic, harmonic, polyphonic, unity in the performance of bar gradation , stability in performance.

Moiseienko Y.S.
Scientific adviser: Bidzhakova N.L. Candidate of Art History, associate professor
Donetsk National University
E-mail: sergeevna.eugeniya2016@yandex.ru

УДК 373.21

ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Новик Е.В.
Научный руководитель: Вергазова Л.Г. к.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной работе рассматриваются особенности и преимущества Лего-технологии как средства всестороннего развития ребенка в условиях образовательной организации на примере вариативной программы дошкольного образования «Лего-Легко» для детей 6-7 лет.
Ключевые слова: Лего-технологии, конструктор Лего, дети дошкольного возраста, дошкольное образовательное учреждение.

Современные дети живут в период активной компьютеризации и робототехники. Сегодня республика испытывает потребность в высококвалифицированных специалистах, обладающих высоким интеллектом. Подготовку будущих инженеров нужно начинать не в университетах, а гораздо раньше - в дошкольном образовательном учреждении, когда дети особо заинтересованы в техническом творчестве. Необходимо развивать техническую любознательность мышления, аналитический разум и другие личностные качества. Поэтому важной задачей современного дошкольного образования является формирование у ребенка интереса к изобретательской и исследовательской деятельности, к техническому творчеству.

Согласно исследованиям З. В. Лиштван, В. Г. Нечаева, Л. А. Парамонова, Н. Н. Поддьякова, Ф. Фребеля ученые рассматривали конструирование детей как деятельность в процессе развития самого ребенка, а также предлагали разные формы организации обучения. Ученые Е.В. Фешина Т.В. Лусс занимались разработками методики формирования конструктивно-игровой деятельности при помощи конструктора **Лего[1]. А.Р. Лурия утверждал, что человек, который может мыслить конструктивно и быстро решать логические задачи, лучше всего приспособлен к жизни, потому что он может быстро найти выход из трудной ситуации и принять рациональное решение. Конструктивная деятельность играет важную роль в дошкольном образовании и представляет сложный познавательный процесс, посредством которого происходит интеллектуальное развитие детей.**

Целью данной статьи является раскрытие особенностей и преимуществ Лего-технологии как средства всестороннего развития ребенка в условиях образовательной организации.

Наиболее важной отличительной чертой стандартов нового поколения является системно-деятельностный подход, в котором чередуются практические и умственные действия ребенка. Государственный стандарт дошкольного образования Донецкой Народной Республики требует от педагогов обращения к новым нетрадиционным формам работы с детьми. В этом смысле конструктивная созидательная деятельность является идеальной формой работы, которая позволяет педагогу совмещать образование, воспитание и развитие своих воспитанников в режиме игры **[2].** Одной из разновидностей конструктивной деятельности в дошкольном образовательном учреждении является создание моделей из Лего-конструкторов, которые обеспечивают сложность и универсальность воплощенной идеи. Потенциальная ценность работы заключается в том, что опыт, полученный ребенком в ходе конструирования, необходим для развития умения и навыков исследовательского поведения.

Основная идея этой инновационной педагогической технологии: работая с конструктором Лего, дети учатся и обучаются в игре. Лего (от лат. lego – собирать,

конструировать) – вид детского конструктора, который появился в 50-е годы прошлого века. Это яркий, красочный, полифункциональный материал, который дает большие возможности для исследовательской и экспериментально-исследовательской деятельности дошкольника. Новизна заключается в том, что он позволяет дошкольникам в форме познавательной деятельности выявить практическую целесообразность построения Лего-конструкции, развить приобретенные навыки, необходимые для будущей жизни. Интеграция с различными областями образования открывает возможности для внедрения новых подходов в дошкольном образовании, овладения новыми навыками и расширения круга интересов.

Лего-технологии открывают новый мир для ребенка, дают возможность в процессе работы развить такие социальные качества, как любознательность, активность, независимость, ответственность, взаимопонимание, навыки продуктивного сотрудничества, повышают самооценку через осознание «я умею, я могу», настраивают на позитивный лад, снимают эмоциональное и мышечное напряжение. Развивается умение пользоваться инструкциями и чертежами, схемами, формируется логическое, проектное мышление**[3].**

На базе МДОУ «Ясли-сад №396 города Донецка» реализуется вариативная программа дошкольного образования «Лего-Легко» для детей 6-7 лет. В ее основу была положена идея расширения содержания конструкторской деятельности дошкольников за счет внедрения конструкторов нового поколения, а также привлечения родителей к совместному техническому творчеству. Программа «Лего-Легко» рассчитана на один год обучения.

Цель программы - создание современной образовательной среды для формирования потенциала ребенка, обеспечения создания ситуации успеха посредством использования технологии «Лего», а также развития технического творчества и формирования научно-технической профессиональной ориентации у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи программы: учить конструировать подвижные механические модели из конструктора наборов «Первые механизмы»; закреплять знания о транспорте, его видах, их особенностях и назначении; формировать элементарные технические представления и знакомить с техническими терминами; формировать потребность в физкультурных минутах; развивать самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, организованность и трудолюбие; воспитывать потребность в доведении начатого дела до конца; видеть результат своего труда; решать проблемные ситуации и преодолевать трудности на пути к поставленной цели; формировать логическое мышление и способность к сравнению, анализу, синтезу и классификации; развивать интонационную выразительность речи; продолжать формировать умение работать в коллективе, договариваться, совместно решать проблемные задачи.

Для проведения занятий на каждого воспитанника предоставляется набор конструктора Lego DUPLO. Создается комфортная и безопасная обстановка для работы с разнообразной коллекцией конструкторов Лего, многофункциональных или используемых для создания каких-то определенных моделей, имеются контейнеры для деталей, оформляются папки и стенды с образцами построек.

Наборы конструкторов Lego DUPLO предназначены как для самостоятельной, так и для групповой и подгрупповой образовательной деятельности. При помощи наглядно-действенного метода детей знакомят с конструкторскими свойствами деталей Лего, возможностями их скрепления, комбинирования, оформления. Занятия состоят из двух частей: в первой части занятия изучается образец постройки из пройденного материала, на втором - создаются модели и выполняются задания по предложенной схеме или по собственному замыслу. При изучении способов скрепления кирпичиков у детей

формируется умение соотносить с образцом результаты собственных действий в конструировании объекта.

На занятиях в качестве основы для незавершенной конструкции можно привести разнообразные фигуры: Т-образные и П-образные, а также длинные, тонкие и короткие бруски, составленные из разных частей конструктора. Ставятся творческие задачи. Уже через несколько занятий дети становятся более уверенными, а некоторые сразу предлагают 2-3 варианта конструкции. В тоже время заданная фигура остается основой, которую дети дополняют, чтобы получить новую конструкцию. Другими словами, дети осваивают метод «опредмечивания» основы как способ построения образа будущей конструкции. Кроме того, дети начинают использовать конкретную фигуру не только как основу, но и как часть новой конструкции. Например, длинный брусок — это труба большого корабля или столб, на котором держатся карусели, и т.п. Это говорит о том, что замысел (образ) строится методом «включения» определенной фигуры не в качестве основы, как это было раньше, а в качестве элемента общей конструкции. И это показатель более высокого уровня развития воображения, креативности.

В развитии конструктивных способностей детей дошкольного возраста немаловажную роль играют родители. В дошкольном образовательном учреждении проводятся тематические выставки, посвященные Лего-конструированию, на которых дети вместе с родителями делают постройки на заданную тему (например, «Города», «Подарки» «Достопримечательности»). Кроме того, для родителей организовываются открытые образовательные мероприятия, на которых они знакомятся с тем, как проводится воспитательно-образовательная работа с использованием конструктора Лего, при этом родители помогают своим детям в создании моделей. Такое взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи объединяет интересы педагогов и родителей.

Целенаправленная и систематическая работа при обучении детей дошкольного возраста конструированию способствует формированию умения учиться, добиваться результатов, приобретать новые знания об окружающем мире. Проблемные ситуации, создаваемые во время занятий, способствуют улучшению социально-коммуникативных умений, а также влияют на развитие исследовательских, экспериментальных, проектных навыков детей дошкольного возраста.

Главное, что эта работа не завершается в дошкольном образовательном учреждении, а имеет развитие в школе. Переходный этап от дошкольного к школьному детству считается самым сложным и наиболее уязвимым. Для того чтобы детям облегчить период адаптации к школьной среде, на занятиях по подготовке к школе и в первом классе используют Лего-технологии, которые повышают интерес к учебе и ускоряют процесс обучения.

Поэтому Лего-технологии по праву можно назвать не только средством развития интеллектуальных и познавательных навыков детей, но и многофункциональным образовательным комплексом, который педагог может использовать для решения следующих задач:

- обучать детей, создавать что-то новое и полезное;
- развивать у дошкольников конструктивные способности;
- учить детей применять и преобразовывать модели и схемы;
- прививать детям умения работать в команде;
- учить детей добиваться конечного результата;
- развивать воображение, творческое мышление дошкольников.

Подводя итог сказанному, можно констатировать, что внедрение в процесс обучения дошкольников современных технологий с использованием конструкторов Лего позволяет воспитывать будущих инженеров, начиная с детского сада, выявлять

детей, демонстрирующих навыки в области научно-технического творчества, и создавать условия для их дальнейшего развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фешина Е.В. Лего-конструирование в детском саду: пособие для педагогов. М.: Сфера, 2012.144.
2. Приказ МОН ДНР от «04» апреля 2018 года № 287 «Государственный образовательный стандарт дошкольного образования» [Электронный ресурс] URL:http://mondnr.ru/dokumenty/zakony (дата обращения 30.01.2020).
3. Ишмакова М.С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС: пособие для педагогов. М.: Изд. - полиграф. центр «маска», 2013.100с.

LEGO-TECHNOLOGY AS A MEANS OF COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF THE CHILD IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. This article discusses the features and advantages of Lego technology as a means of comprehensive development of the child in an educational organization. A diverse program of preschool education "Lego-Easy" for children 6-7 years old is presented.

Key words: Lego technology, Lego constructor, preschoolers, preschool educational institution.

Novik E.V.
Scientific adviser: Vergazova L.G. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: texas_dn@mail.ru

УДК 780.7

РОЛЬ ЛОГОРИТМИКИ НА ЗАНЯТИЯХ МЛАДШЕГО ХОРА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Плахотная Ю. В.
Научный руководитель: Слота Н. В., к.п.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной работе рассматривается роль логоритмики на занятиях младшего хора в учреждениях дополнительного образования, предлагается практический опыт логоритмических упражнений для улучшения незначительных нарушений дикции и артикуляции у младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, учреждения дополнительного образования, дикция и артикуляция, логоритмика, формирование детского голоса.

На современном этапе развития образования в условиях сложной политической и экономической ситуации увеличивается количество детей имеющие нарушения речи. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи, нарушение произношения определенных звуков, задержка речевого развития встречаются все чаще в практике современных педагогов. Основываясь на собственном опыте работы, было составлено методическое обеспечение формирования дикции и артикуляции детей с незначительным нарушением речи.

Понятие логопедической ритмики ввел швейцарский педагог и музыкант Э. Жак-Далькроз. Он предложил развивать ритм как самостоятельную сущность и затем, на этой основе, – ритм музыкальный, ритм поэтический, ритм движений. Именно эти основные положения легли в основу музыкально ритмического воспитания.

Существует большое количество методик, где используют элементы логоритмики для формирования четкой речи в дошкольных, общеобразовательных учреждениях, но в работе с младшим хором логопедическая ритмика ранее не использовалась, но так как логоритмика в первую очередь основывается на сочетании слова, музыки и движения, ее можно непосредственно практиковать в работе с младшим хором.

Для профилактики нарушений речи целесообразно проводить интегрированные занятия «Музыка – логоритмика». В основу этих занятий положен метод фонетической ритмики.

Цель статьи – рассмотреть логоритмику как метод активизации и исправления незначительных нарушений дикции и артикуляции младших школьников на занятиях хора.

Фонетическая ритмика – это система двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с произнесением специального речевого материала.

В планировании занятий, на которых используются логоритмические упражнения, используется принцип постепенного наращивания материала, от простого к сложному, по всем разделам изучаемых лексических тем ежегодно (времена года, праздник урожая, Новый год и т.д.).

В основу занятий зачастую используют разнообразные темы. Это может быть сказочный сюжет, воображаемое путешествие или экскурсия, дидактические и сюжетные игры.

Чем разнообразнее тематическая направленность занятия, тем устойчивей формируется интерес детей к музыкальной и речевой деятельности. Игровые формы помогают поддерживать положительное эмоциональное отношение детей к логоритмическим упражнениям, а это значит, улучшается результативность в обучении.

Основные задачи логоритмического воздействия:

1) развитие слухового внимания и фонематического слуха;
2) развитие музыкального, звукового, тембрового, динамического слуха, чувства ритма, певческого диапазона голоса;
3) развитие общей тонкой моторики кинестетических ощущений, мимики, пантомимики, пространственных организаций движений;
4) воспитание умения перевоплощаться, выразительности и грации движений, умение определять характер музыки, согласовывать ее с движениями;
5) воспитание переключаемости с одного поля деятельности на другое;
6) развитие речевой моторики для формирования артикуляционной базы звуков, физиологического и фонального дыхания;
7) закрепление навыка правильного употребления звуков в различных формах и видах речи, во всех ситуациях общения, воспитание между звуком и его музыкальным образом, буквенным обозначением;
8) развитие и коррекция слуха через зрительно-двигательную координацию.

Представленные интегрированные занятия включают в себя элементы, имеющие оздоровительную направленность (общеразвивающие упражнения, работа над певческим дыханием и развитием певческого голоса, простейшие приемы массажа, гимнастика для глаз). В каждое занятие включены пальчиковые игры или массаж пальцев.

В зависимости от сюжета занятие может включать упражнения на релаксацию под музыку, чистоговорки, занятия на развитие чувства ритма или внимания.

Все упражнения проводятся по подражанию педагогу. Речевой материал предварительно не выучивается.

Успешность работы зависит в первую очередь от ощущения радости, полученной ребенком на занятии, чтобы дети с нетерпением ждали следующего занятия.

Для подтверждения пользы логоритмических упражнений на занятиях младшего хора в учреждениях дополнительного образования проводилась экспериментальная работа на базе Старобешевской школы искусств поселка городского типа Старобешево.

Основных этапов исследования было три.

На первом этапе был проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы, составлялся критериально-оценочный аппарат, проводился констатирующий эксперимент.

На втором этапе подбирались и апробировались коррекционно-воспитательные упражнения на логоритмических занятиях с детьми младшего хора.

На третьем этапе анализировались и обобщались результаты исследования, были сформулированы основные выводы.

Теоретическую основу эксперимента составляли труды ведущих отечественных и зарубежных педагогов: Н. А. Власовой, В. А. Гринера, Ю. А. Флоренской. Проблему логоритмики как метода развития дикции и артикуляции у младших школьников рассматривали Г. А. Волкова, В. А. Гиляровский. В. А. Гринер и Ю. А. Флоренская создали специальную программу для детей с нарушениями речи, в основу которой легла логоритмика. Г. А. Волкова разработала принципы планирования логоритмических занятий.

Существует несколько способов определения чёткости дикции, например, метод фразовой, метод словесной разборчивости. Учитель, а затем ученик поёт слово, на одной или нескольких нотах, а ученики повторяют по одному это слово или фразу.

Отчётливая дикция является средством донесения текстового содержания произведения и одним из важнейших средств художественной выразительности музыкального образа.

Приступив к работе с младшим хором Старобешевской школы искусств, была проведена фонематическая диагностика дикции и тестирование. Именно эти методы помогли разобраться, на каком уровне сформированности находится дикция у младших школьников.

У 40% учеников нечёткость дикции проявляется из-за вялости после школьных занятий, у 25% учеников проблему составляет малоподвижность артикуляционного аппарата языка, губ, нижней челюсти, у 10 % недостаточное раскрытие рта, у 25% учеников проблемы с дикцией не обнаружены.

Для улучшения дикции и артикуляции среди учащихся младших классов был применен метод логоритмического воздействия.

Логоритмика – один из способов профилактики нарушений речи. Эта тема довольно актуальна в наше время, т.к. при помощи системы двигательных упражнений, которые сочетаются с произношением специального речевого материала, формирует дикцию и артикуляцию у младших школьников. Логоритмика в первую очередь основывается на сочетании слова, музыки и движения.

Из наблюдений, исследований хормейстеров, педагогов и врачей было выяснено, что детский голос и голос взрослого имеют совершенно разные возможности.

Младший школьный возраст – особый период в формировании детского голоса. Одними из ведущих работ по исследованию способностей и возможностей детского голоса можно выделить работы Н. Д. Орловой и Н. Н. Добровольской.

Наблюдения Н. Д. Орловой выявили такие особенности, присущие детскому голосу в период 7-10 лет:

– наименьшая сила голоса на всех нотах диапазона;

– наибольшая неровность вокальных гласных (а, э, и, о, у);

– динамический диапазон невелик: разница между forte и piano подчас минимальна;

– звонкость гласных на различных нотах диапазона заметно меньше, что связано с индивидуальными особенностями произношения разных гласных.

Так же голосовой аппарат младшего школьника обладает специфическими чертами. Он отличается хрупкостью, малым размером гортани, тонкостью связок, слабым развитием резонаторов, несоответствием между мышцами голосового аппарата и дыхательных органов, которые развивались сильнее.

В связи с тем, что речевое развитие детей 1-2 классов еще несовершенно, дети часто не выговаривают какие-либо буквы, все это отражается и на их произношении в пении.

Проанализировав данные, полученные во время фонематического анализа дикции и артикуляции, и тестирования, стало понятно, что уровень сформированности дикции и артикуляции у младших школьников не очень высокий. Для повышения этого уровня экспериментально в программу занятий вводились логоритмические упражнения, такие как: «Скакалка», «Догони свою руку» – упражнение помогающее не только следить за произношением слов, но и улучшающее координацию движений, упражнения на звуки «р, з, с, п, а, и» – т.к. именно эти звуки вызывали затруднения у ребят, где они больше всего допускали ошибки.

В конце эксперимента была повторно проведена фонематическая диагностика дикции и тестирование, что показало – логоритмические упражнения, несомненно, помогают в развитии дикции и артикуляции младших школьников. Такая проблема, как вялость артикуляционного аппарата у младших школьников уменьшилась на 19 %; малоподвижность артикуляционного аппарата языка, губ, нижней челюсти – на 10%; недостаточное раскрытие рта – на 12 %, проблем с дикцией не обнаружено у 46 % учащихся.

В заключение, хочется отметить, что диагностика дикции у ребёнка, особенно на начальном этапе обучения важна и взаимосвязана с перспективой вокально-интонационного, выразительного исполнения музыкального произведения, способствует осмысленному пению.

Таким образом, систематическое использование на музыкальных занятиях элементов логоритмики, решает следующие задачи:

- развивает слуховое внимание;
- развивает музыкальный, звуковой, тембровый, динамический слух;
- развивает фонематический слух;
- развивает пространственную организацию движений;
- развивает общую и тонкую моторику, мимику, пантомимику;
- формируют кинестетические ощущения;
- воспитывает выразительность и грацию движений;
- воспитывает переключаемость с одного поля деятельности на другое;
- формирует, развивает и корректирует слухо-зрительно-двигательную координацию;
- развивает физиологическое и фонационное дыхание;
- развивает певческий диапазон голоса;
- развивает чувство ритма;
- воспитывает умение определять характер музыки, согласовывать ее с движениями;
- воспитывает умение перевоплощаться;
- развивает речевую моторику для формирования артикуляционной базы звуков;
- формирует связь между звуком и его музыкальным образом.

Благодаря использованию логоритмических упражнений на занятиях с младшим хором в учреждениях дополнительного образования не только воспитывает чувство

ритма у учащихся, она одновременно влияет на ребенка несколькими факторами, такими как: темп, ритм, динамика, музыка и слово. Это помогает формировать у ребенка моральные чувства и осознание, проявления доброжелательности, взаимопомощи и целеустремленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апраксина О.А. Музыка в воспитании творческой личности / О.А. Апраксина. – М.: Муз. воспитание, 2002. – С. 21-26.

2. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А. Г. Гогоберидзе. – М.: 2005. – С. 84-92.

3. Давыдова М.А. Музыкальное воспитание в детском саду / М. А. Давыдова. – М.: Вако, 2006. – С. 12-48.

4. Дубровская Е.А. Ступеньки музыкального развития / Е.А.Дубровская. – М.: Просвещение, 2006. – С. 23-65.

5. Картушина М.Ю. Логоритмика для малышей / М. Ю. Картушина. – М.: Сфера, 2005. – С. 15-22.

6. Мальцев С.О. Психология музыкальной импровизации / С.О. Мальцев. – Спб.: Композитор, 2003. – С. 57-83.

7. Эфендиева Н.А. Детское музыкальное творчество, как метод активизации восприятия и исполнения музыки / Н.А. Эфендиева. – М.: Просвещение, 2003. – С. 104-200.

8. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – С. 320.

THE ROLE OF LOGARITHMIC IN THE CLASSROOM OF A JUNIOR CHOIR IN ESTABLISHMENTS OF ADDITIONAL EDUCATION

Annotation. This paper discusses the benefits of logorhythmic exercises in Junior choir classes in institutions of additional education, and offers practical experience of logorhythmic exercises to improve minor violations of diction and articulation in younger students.

Key words: Junior schoolchildren, institutions of additional education, diction and articulation, logaritmica, the formation of children's voices.

Plakhotnaya Yu. V.
Scientific adviser: Slota N. V. kand.PED.Sciences, associate professor
Donetsk national University
E-mail: plakhotnaya.yulya@mail.ru

УКД 331.5-053.6

НАСЛЕДСТВЕННЫЕ И ПРИОБРЕТЕННЫЕ ПРОГРАММЫ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Романенко А. А.
Научный руководитель Уманец С. Ф. кан. пед. наук
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 расскрывают наиболее общии законы развития личности в процес се человеческой истории, изменения в процес се 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, называющиеся «чертами личности» [3].

Первым самым наивысшим уровнем личности является ее направленность, включавшая 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 обхватывает 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 именует 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 служит 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 прчинно - 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 деятельности, 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 обусловливает 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.

Выводы 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

УДК 373.23:372.461

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рыбинская Ю.В.
Научный руководитель: Савченко М.В., к.пед.н.,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы речевого развития на этапе раннего детства. На основе изучения трудов писателе, философов (Б.Д. Гринченко, А. В. Духнович, Г. С. Сковорода и др.), педагогов (А.М. Богуш, С.Ю. Бакулина, В. А. Сухомлинский и др.) и психологов (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.) обосновывается сущность устного народного творчества как средства развития речи детей раннего возраста. Раскрывается содержание экспериментальной работы по изучению уровня развития речи у детей раннего возраста. Определены основные показатели речевого развития детей, представлен качественный и количественный анализ полученных результатов, охарактеризованы уровни развития речи детей раннего возраста (высокий, средний, низкий).

Ключевые слова: дети раннего возраста, речь, развитие речи, диагностика, уровни развития речи.

Вступление. Реформирование в системе образования, в том числе в дошкольном, требует поиска новых форм, средств и методов, которые могут помочь реализовать новые цели и решить новые задачи воспитания и развития детей. Так, в Государственном образовательном стандарте дошкольного образования ДНР среди целевых ориентиров речевое развитие детей раннего возраста предусматривает овладение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы и пр. [1].

В контексте проблемы развития речи детей раннего возраста к таким средствам относят устное народное творчество. Народ бережно сопровождал поэтическим словом каждый этап жизни ребёнка, все стороны его развития. Это целая система традиционных правил, принципов, с помощью которых воспитывается ребёнок в семье. К сожалению, родители в наше время, из-за сложных социальных условий, в силу занятости, часто забывают об этом и процесс развития речи своего ребёнка пускают на самотёк. Ребёнок больше времени проводит с гаджетами, развивающими игрушками, чем в живом окружении, произведения народного творчества (колыбельные песни, пестушки, потешки) практически не используются даже в младенческом возрасте. В молодых семьях всё реже звучат колыбельные песни, чувствуется отчуждение от обычаев и обрядов, в домашних библиотеках преобладают книжки-раскраски. Поэтому среди разнообразия средств обучения родному языку, выделенных современной дидактикой, важное место занимает устное народное творчество.

Проблема развития речи детей дошкольного возраста средствами устного народного творчества не является новой в образовательном пространстве. О важности использования в процессе воспитания детей раннего возраста средств художественного слова указывали выдающиеся представители педагогической мысли, писатели, общественные деятели (С. В. Васильченко, Л. И. Глебов, Б. Д. Гринченко, А. В. Духнович, С. Ф. Русова, Г. С. Сковорода, В. А. Сухомлинский и др.) Анализ научной литературы свидетельствует об усилении внимания учёных и практиков к проблеме использования средств устного народного творчества в работе с детьми дошкольного возраста. Так, изучались особенности восприятия детьми художественных произведений (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин), воспитания звуковой культуры речи детей средствами фольклора (А.М. Богуш), сказка как средство воспитания детей (С.Ю. Бакулина), влияние сказки на социально-личностное развитие ребёнка (А.В. Казанникова) и др.

Согласно научным исследованиям современных авторов полноценное развитие связной речи человека невозможно без использования фольклорных форм. Поэтому детям уже с раннего возраста следует предлагать лучшие образцы устного народного творчества – скороговорки, колыбельные, загадки, потешки, прибаутки, считалки и др. Ведь они приближены к особенностям детского мира и приобщают малышей к традициям и обычаям их предков [2].

О. В. Вешневицкая, К. В. Браун, Н. Н. Карачевцева в своих исследованиях рассматривают потешки, как небольшие высокохудожественные стихотворные произведения. Авторы пришли к выводу, что потешки активизируют единство слова и моторики ребёнка, при этом они не только сопровождаются соответствующими движениями, но и развивают речь ребёнка. Несмотря на свою простоту, потешки способствуют быстрому общению с окружающей средой, приучают к ощущению прекрасного [3].

Ценность фольклорных произведений для раннего возраста, по мнению А. Д. Гуриной, заключается в том, что они имеют высокую интонационную, речевую,

смысловую и звуковую выразительность, которые особенно значимы для детей. Простая рифма, неоднократно повторяющиеся звукосочетания и слова, восклицания и эмоциональные обращения невольно заставляют малышей прислушиваться, замирать на какое-то мгновение, всматриваться в лицо говорящего. Неповторимое своеобразие фольклора особенно ценно для ребёнка в тот период, когда у него сформированы произвольные действия, внимание, реакции на слова. При этом возникает как бы цепь слуховых ориентировочных реакций (слуховая аутостимуляция), позволяющих установить двухсторонний контакт с ребёнком на ориентировочной и эмоциональной основе [4].

Несмотря на значительное количество исследований по теме, практика работы дошкольных организаций показывает, что ознакомление детей с устным народным творчеством нередко сводится лишь к пониманию его содержания и заучиванию пословиц, потешек, загадок, закличек, не считая жанровых особенностей и речевых потребностей детей. Педагоги редко используют упомянутый материал с целью развития речи, забывая о его потенциальных возможностях в решении проблемы. Таким образом, противоречие между актуальностью использования устного народного творчества в процессе развития речи детей раннего возраста и недостаточность методического и практического обеспечения данного процесса в практике дошкольного образования, обусловили выбор темы научного исследования. Его целью стало: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность применения средств устного народного творчества в процессе развития речи детей раннего возраста.

Объект исследования – процесс развития речи детей раннего возраста.

Предмет исследования – устное народное творчество как средство развития речи детей раннего возраста.

Основная часть. Анализ психолого-педагогической литературы и результаты собственной практической деятельности с детьми раннего возраста позволили нам сформулировать гипотезу: процесс развития речи у детей раннего возраста будет реализован при условии применения средств устного народного творчества, создания соответствующей развивающей предметно-пространственной среды, организации сотрудничества педагога с родителями воспитанников в вопросах развития речи детей средствами устного народного творчества. Для проверки её истинности было проведено экспериментальное исследование, которое состояло из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Констатирующий этап экспериментального исследования заключался в разработке методики обследования детей, выявлении уровней развития речи у детей раннего возраста и анализе полученных результатов.

Эксперимент проводился на базе групп раннего развития Муниципальных дошкольных образовательных учреждений города Донецка «Ясли-сад №204 и «Ладушки», «Ясли-сад №293 «Рябина». В эксперименте участвовали 40 детей раннего возраста (20 детей – экспериментальная группа, 20 детей – контрольная группа).

Для оценки речевого развития детей раннего возраста опирались на «Диагностику индивидуального развития детей дошкольного возраста» (авт.-сост. М.В. Савченко, Л.Н. Котова, Н.В. Губанова) [5]. В ней представлены показатели развития речи у детей первой младшей группы в соответствии с задачами образовательной области «Речевое развитие», а именно: ребенок сопровождает речью игровые и бытовые действия; по просьбе взрослого проговаривает слова, небольшие фразы; отвечает на простейшие вопросы («Кто?», «Что?», «Что делает?»); использует в речи предлоги (в, на, у, за, под). Проявление данных показателей оценивалось по шкале от 1 до 3 баллов, что соответствовало уровням: низкий (1 балл), средний (2 балла), высокий (3 балла).

Для объективной оценки данных показателей в качестве инструментария использовали наблюдение за детьми в ходе игровых и бытовых действий, а также

дидактические игры и задания для детей раннего возраста Г.А. Урунтаевой, адаптированные к условиям нашего исследования. Были отобраны такие задания: 1) «Изучение понимания речи»; 2) «Изучение словаря детей»; 3) «Изучение понимания ребёнком предлога» [6].

Рассмотрим качественную и количественную оценку результатов констатирующего обследования по каждому из заданий.

В ходе наблюдения за детьми в игровой и бытовой деятельности с целью выявления у них умения сопровождать свои действия речью, были получены следующие результаты: высокий уровень активной речи выявили у 10% детей контрольной группы (КГ) и 20% детей экспериментальной группы (ЭГ), средний уровень – у 30% детей КГ и 35% детей ЭГ, низкий уровень показали 60% детей КГ и 45% детей ЭГ.

В первом задании детям предлагалось выполнить задачи с целью определения, могут ли они обозначить определённые части тела игрушки, отзываются ли на своё имя, проводят ли аналогию между частями тела игрушки и своим телом и др. В ходе выполнения первого задания были получены следующие результаты: высокий уровень понимания речи выявили у 15% детей КГ и 25% детей ЭГ, средний уровень понимания речи выявили у 35% детей КГ и 35% детей ЭГ, низкий уровень понимания речи показали45% детей КГ и 40% детей ЭГ.

Во втором задании детям предлагалось поиграть с предметом, в процессе игры задавались вопросы, направленные на определение их понимания качеств и свойств предмета. В ходе выполнения второго задания были получены следующие результаты: высокий уровень развития словарного запаса выявили у 15% детей КГ и 15% детей ЭГ, на среднем уровне развитие словарного запаса у 40% детей КГ и 45% детей ЭГ, низкий уровень словарного запаса у 45% КГ и 40% детей ЭГ. Дети, которые показали высокий уровень, правильно называли предметы, их части и свойства.

Третье задание было направлено на изучение понимания детьми предлогов и умения их употреблять. Для этого детям необходимо было выполнить ряд заданий, связанных с пониманием места расположения предмета, а затем ответить на вопросы, указывая их месторасположение с употреблением предлога. В ходе выполнения этого задания были получены следующие результаты: высокий уровень понимания и использования предлогов выявили лишь у 10% КГ и 5% детей ЭГ, средний уровень - у 45% детей КГ и 50% детей ЭГ, низкий уровень проявили – по 45% детей КГ и ЭГ. Дети с высоким уровнем правильно выполнили все задания, выявив не только понимание значения предлогов (в, на, у, за, под), но и умение их употреблять в своей речи.

Баллы, полученные детьми в ходе выполнения всех трёх заданий, позволили определить их общий уровень развития речи на основе вычисления среднего арифметического. Он рассчитывался по формуле:

$$\textit{Уровень развития речи} = \frac{X_1 + X_2 + \ldots X_n}{n}$$

где X – это баллы, полученные ребёнком в ходе выполнения каждого из заданий;

n – число единиц совокупности.

Получили следующие показатели развития речи у детей раннего возраста:

1-1,5 балла – низкий уровень;

1,8-2,5 балла – средний уровень;

2,8-3 балла – высокий уровень.

Количественная обработка данных показала, что в экспериментальной группе к высокому уровню развития речи было отнесено лишь 20% детей, значительная доля принадлежит детям со средним уровнем развития речи – 50% детей, а 30% детей было

отнесено к низкому уровню. В контрольной группе только 15% детей показали высокий уровень развития речи, 35% детей имеют средний уровень, а 50% детей отнесено к низкому уровню развития речи.

Выводы. Результаты обследования детей по всем показателям развития речи и наблюдения за ними в процессе самостоятельной, организованной образовательной деятельности позволили дать характеристику каждому из указанных уровней.

Дети раннего возраста (от 1,5 до 3 лет) с высоким уровнем развития речи активно применяют вербальные средства в общении со взрослым (задают вопросы, комментируют, предлагают) и сверстниками. Они хорошо понимают обращённую к ним речь и выполняют простые инструкции взрослого. В речи используют простые, часто применяемые слова-названия, слова-действия, называют признаки предметов, умеют составлять предложения из 2-х и более слов. Речь детей этого уровня интонационно окрашена. Они повторяют предлагаемые им несложные слова и фразы с некоторым фонетическим искажением.

Дети со средним уровнем развития речи характеризуются неравномерностью развития активной и пассивной речи. Они хорошо понимают обращённую речь, однако сами редко используют многие из этих слов в общении. Простые инструкции взрослого выполняют не всегда, что зависит от привлекательности предлагаемой деятельности. В их речи преобладают звукоподражательные, «облегчённые слова». Речь интонационно разнообразна. С помощью взрослого составляет предложения из 2-3-х слов. Вступают в контакт, однако мало инициативны.

Дети с низким уровнем развития речи не всегда реагируют на обращенную к ним речь взрослого, активную речь используют редко, часто заменяют её жестами. Они могут повторять некоторые из предлагаемых им слов со значительными фонетическими ошибками или заменяя их словом-звукоподражанием.

Перспективу дальнейшего исследования видим в разработки модели и методики развития речи детей раннего возраста средствами устного народного творчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки ДНР № 287 от 04.04.2018). [Электронный ресурс] https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/

2. Галиева А.Ш. Фольклор как средство развития познавательной и речевой активности детей раннего возраста / А. Ш. Галиева // Инновации и традиции педагогической науки : сб. трудов XIX Междун. науч.-практич. конференции / под редакцией Т.А. Макаренко, С.В. Паниной. – 2019. – С. 55-58.

3. Вешневицкая О.В. Устное народное творчество как средство развития речи детей раннего возраста / О.В. Вешневицкая, К.В. Браун, Н.Н. Карачевцева // Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – С. 104-106.

4. Гурина А.Д. Фольклор как средство развития активной речи детей раннего возраста / А.Д. Гурина // Вопросы развития мировых научных процессов : сб. мат-в Междун. науч.-практич. конференции (15 марта 2019 г.). Том I. – Кемерово : ЗапСибНЦ, 2019. – С. 91-94.

5. Диагностика индивидуального развития детей дошкольного возраста [Текст] / авт.-сост. М.В. Савченко, Л.Н. Котова, Н.В. Губанова. – Донецк : Истоки, 2017. - 76 с.

6. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева; 5-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

STUDYING THE LEVEL OF SPEECH DEVELOPMENT IN YOUNG CHILDREN IN PRE-SCHOOL EDUCATION

Annotation. The article is devoted to the analysis of the problem of speech development during early childhood. The essence of folklore as a means of developing the speech of young children based on the works of the writers, philosophers (B.D. Grinchenko, A.V. Dukhnovich, G.S. Skovoroda and others) educators (A.M. Bogush, S.Yu. Bakulina, V.A. Sukhomlinsky and others) and psychologists (A.V. Zaporozhets, D. B. Elkonin and others). The

article reveals the content of the experimental studies on the level of language development in young children. The key indicators of children's speech development are identified, a qualitative and quantitative analyzes of the results are presented, the levels of speech development of young children (high, medium, low) are characterized.
Key words: young children, speech, speech development, diagnostics, levels of speech development.

Rybinskaya Y.V.
5 class ZDO -16/2 faculty of teacher education Institute of Pedagogy
Scientific adviser: Savchenko M.V., Ph.D., Institute of Pedagogy State Educational Institution of Higher Professional Education "Donetsk National University"
E-mail: tutor.savchenko.mv@gmail.com

УДК: 7.011:372.878

ВОСПИТАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стариченко В.В.
Научный руководитель: Минасян Н.Г. к.п.н.. доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В статье рассматривается понятие художественно-эстетический вкус. Автор проводит анализ определения сущности этого понятия и его смыслового наполнения. В статье обосновывается значимость формирования художественно-эстетического вкуса у подрастающего поколения, предлагаются инновационные методы по воспитанию художественно-эстетического вкуса учащихся в учреждениях дополнительного образования.
Ключевые слова: вкус, художественно-эстетическое воспитание, музыка, инновационные методы, компьютерные технологии.

Художественно-эстетическим вкусом принято называть способность человека к оценке действительности, произведений культуры и различных видов искусства исходя из эстетических категорий и собственного опыта. «Эстетический вкус направляется эстетическим идеалом человека и его потребностями, оказывается в конкретных актах эстетического восприятия и часто сопровождается интуитивным озарением. Человек с развитым, сформированным эстетическим вкусом способен самостоятельно ориентироваться в переменчивом мире художественно-эстетических ценностей, замечая среди них зародыши новых тенденций и явлений. Эстетический вкус объективируется не только во вкусовых оценках (красиво, чудесно, неповторимо, роскошь и тому подобное), но и в актах выбора и отбора художественных произведений…История литературной критики, переосмысления и переоценки художественных произведений с течением времени – это в значительной степени история изменения эстетических вкусов» [1. с. 253]

Особую актуальность тема воспитания художественно-эстетического вкуса у детей приобретает в настоящее время. В современном обществе, где материальные ценности выдвигаются на передний план, происходит ощутимая подмена истинных нравственных и эстетических ценностей. Этому способствуют и средства массовой информации, и Интернет, которые незаметно, постепенно внедряют в подсознание пользователей новые установки, модели поведения. Культура и искусство приобретают черты дегуманизации и деморализации. Именно поэтому главная задача педагога в сложившихся современных реалиях состоит в выборе и использовании тщательно продуманных методов культурного и эстетического воспитания учащихся.

Целью нашей работы является выявление наиболее эффективных путей

формирования художественно-эстетического вкуса учащихся посредством музыкального искусства в условиях дополнительного образования.

В исследовании мы опирались на взгляды Б. Т. Лихачова, который в своей книге «Теория эстетического воспитания школьников» не разделяет «эстетический» и «художественный» вкусы, а объединяет их в одну категорию – «художественно-эстетический вкус», называя его сложным социально-психологическим образованием, которое возникает в результате сочетания эстетического сознания и эстетического чувства» [2. с. 20]. Считая художественно-эстетический вкус способностью человека к оценке произведений, предметов, явлений с позиции художественно-эстетического идеала, автор трактует вкус как отражение художественно-эстетических явлений. Он подчеркивает, что художественно-эстетический вкус есть тонкое и сложное умение 3трагическое и комичное и изложить соответствующее оценочное суждение о них. Настоящий художественный вкус, считает автор, способен сформировать идейно-эстетический идеал личности, ее эстетические представления о совершенной организации личной и общественной жизни, личных и общественных отношений, сущности и путей развития личности.

По мнению Д. В. Ревякина «проявление вкуса можно наблюдать в достаточно раннем детском возрасте. Необходимость воздействия на процесс формирования художественно-эстетического вкуса ребёнка связана с рядом педагогических и психологических факторов. Чем младше ребенок, тем выше его восприимчивость к внешним воздействиям и в большей степени он подражает своему окружению» [3, с.3].

Культура человека есть отражение его внутреннего мира, и огромную роль в её формировании играет эстетическое воспитание. Именно оно является одним из основополагающих факторов в формировании художественно-эстетического вкуса. Оно разносторонне обогащает духовный мир, способствует проявлению творческих способностей, укреплению твёрдых моральных позиций и общечеловеческих ценностей. Этот процесс должен начинаться с самого раннего детства, посредством сплочённого взаимодействия семьи и образовательных учреждений.

Существенная роль в формировании художественно-эстетического вкуса отводится музыкальному искусству в системе дополнительного образования. Музыкальные школы, школы искусств, студии предоставляют учащимся свободу творческой деятельности, расширяют круг их общения, помогают в социальном самоопределении и формировании ценностных и духовных ориентиров. Именно полученные в детстве музыкальные впечатления впоследствии разовьются в способность правильно оценивать, понимать и наслаждаться произведениями музыкального искусства.

Формированию музыкального вкуса, как составной художественно-эстетического вкуса, были посвящены исследования известных теоретиков и искусствоведов: с точки зрения философии (Гегель Г., Кант И., Руссо Ж. - Ж. и др.); педагогики (Волков И., Мелик-Пашаев А., Сухомлинский В., Ушинский К.); психологии (Леонтьев А., Выготский Л., Назайкинский Е., Теплов Б. и др.); музыкальной педагогики (Баренбойм Л., Кабалевский Д., Медушевский В. и др.); музыковедения (Асафьев Б., Мазель Л., Стасов В., Яворский Б.); музыкальной социологии (Алексеев Э, Головинский Г., Зараковский Г., Моль А., Цуккерман В.); эстетики (Дивненко О., Кассиль Л., Кривицкий К., Маца И., Наумов С., Пирадов А., Сафронов Б., Каган М., Яковлев Е. и др.), а также культурологии (Бердяев Н., Ортега-и-Гассет Х., Хейзинга Й., Юм Д. и др.).

Однако проблема развития художественно-эстетического вкуса средствами музыкального искусства в настоящее время раскрыта и изучена недостаточно, предоставляя педагогам возможность поиска новых путей решения данной проблемы.

Решение проблемы по развитию художественно-эстетического вкуса основывается

на определённых принципах: индивидуализации, непрерывности и преемственности процесса образования, системности во взаимодействии и взаимопроникновении общего и дополнительного образования, принципа творческой деятельности и разновозрастного единства.

Одним из методов воспитания художественного вкуса у молодого поколения в сложившейся музыкально-культурной ситуации, когда школьникам буквально «навязывается» огромное количество разнообразной, но не всегда высокохудожественной музыкальной информации, является *«метод замещения»*.

Например, в настоящее время многие поп, рок группы цитируют классическую музыку в своих композициях или делают электронные версии известных классических произведений. Очень часто такие обработки не отличаются художественным вкусом. Педагог, с целью сравнения, предлагает учащимся коллективное прослушивание современных версий произведений, причём, от самых «примитивных», как, например, электронная поп-обработка Первого фортепианного концерта П. И. Чайковского или самодеятельное исполнение «Грозы» А. Вивальди на электрогитаре, скрипке или баяне, до кавер-версий более высокого уровня, например, «Лунной сонаты» Л. ван Бетховена в исполнении оркестра под управлением Джеймса Ласта, «Картинок с выставки» М. П. Мусоргского в рок обработке Эммерсона, Лейка и Палмера, «Грозы» в исполнении В. Зинчука.

После прослушивания проводится дискурс и обсуждение положительных и отрицательных сторон прозвучавших композиций с точки зрения тембрального звучания, музыкальной формы, стилистических соответствий, а после – сравнение оригинального звучания и кавер-версии. Таким образом, в сознании учеников постепенно происходит *качественное замещение* вкусовых приоритетов, что подразумевает позитивное преобразование имеющихся закрепленных ложных художественных ценностей в истинные. «Тонкий процесс реобразования заставляет педагогов использовать гибкие методы музыкального воспитания, когда конечный педагогический замысел учителем тщательно камуфлируется, чтобы своей заданностью не «отпугнуть» учащихся» [4. с.18].

В век компьютерных технологий, привычных для современных учеников, для воспитания художественно-эстетического вкуса важным является также применение различных технических средств, компьютерных программ в подаче художественного материала с учётом возрастных особенностей учащихся. Практика показывает, что тематические концерты, презентации, лекции-концерты, такие как: «Музыка в мультипликации», «Легенды рока», «Современный романс», «Неоклассицизм в музыке» и др., подготовленные педагогами совместно с учениками, которые не только исполняют музыкальные номера, но и сами ищут, выбирают теоретический и музыкальный материал, способствуют более интенсивному развитию творческого начала у детей, а, следовательно, и формируют художественно-эстетический вкус.

В проведении лекций-концертов нами используется метод «*переозвучивания»*, когда посредством специализированных компьютерных программ «Видеомонтаж», «Movavi Video Editor», «VirtualDub» на роль ведущего путем переозвучивания предлагаются известные анимационные персонажи или киногерои, в уста которых вкладывая текст по теме мероприятия путём замены оригинальных звуковых дорожек на специально записанные педагогом или учащимися с помощью специальных компьютерных программ, меняющих тембр голоса: «AV Voice Changer Diamond», «MorphVOX Pro», «Scramby». Такая практика вызывает огромный интерес как у зрителей, так и у создателей подобных экспериментальных проектов, даёт стимул для самостоятельного, более глубокого изучения темы мероприятия.

По окончанию подобных лекций или общешкольных и классных мероприятий целесообразны беседы со зрителями и участниками, где учащиеся, направляемые

педагогом, делятся своими оценочными суждениями, делают выводы, анализируют основные идеи и высказывают собственные мысли, предложения, возникшие в ходе мероприятия.

В тематических концертах, помимо детских выступлений, важным является показ видеофрагментов лучших постановок и исполнений, используемых в концерте музыкальных произведений. Это развивает и воспитывает не только художественно-эстетический вкус, но и расширяет культурный кругозор учащихся.

Интересным экспериментом является совмещение исполняемых произведений учащимися и оригинальными выступлениями известных музыкантов, когда первую половину композиции играет ученик, а вторую – в видео записи исполняет, например, Луи Армстронг или Даяна Кролл и т.д.

Для более глубокого погружения в стилистические или жанровые особенности эпохи представляемых композиторов целесообразным является применение элементов театральности, т.е. выступления, например, в костюмах фасонов соответствующего времени, использование аксессуаров. В сценарий мероприятия возможны включения моментов драматизации, связанных либо с событиями жизни композитора, либо с историей создания произведения.

Мы убедились, что при слушании музыки на уроках музыкальной литературы или подготовке к музыкальным викторинам предпочтительно использовать не аудио, а видео фрагменты изучаемых произведений, особенно, если это музыкально-драматические жанры. Подобная практика не только активизирует слуховое и визуальное восприятие, но и помогает лучше проникать в художественно-образный мир художественных произведений.

Важным в воспитании художественно-эстетического вкуса, ассоциативной памяти является формирование способности не только узнавать на слух авторов и названия фрагментов музыкальных произведений, но и умение определить их исполнителей. Эта способность достигается слуховым анализом прослушанного музыкального произведения разными исполнителями посредством, опять же, компьютерных программ, позволяющих сделать видеомонтаж одного произведения в исполнении различных музыкантов.

К методам воспитания художественно-эстетического вкуса относится и личная музыкально-исполнительская деятельность педагога, совместные с учителем посещения концертов в филармонии, спектаклей в театрах, после которых обязательным является обсуждение увиденного, обмен впечатлениями и мыслями.

Уровень художественно-эстетической воспитанности, как составной духовной культуры учащихся, зависит от того, насколько музыкальное искусство способно сформировать у них морально-эстетические принципы, ценностное восприятие явлений культуры, окружающей действительности и повлиять на реализацию этих качеств в их собственном творчестве. Поэтому главной целью деятельности учреждений дополнительного образования является воспитание художественно-эстетического вкуса посредством музыки, поскольку это особый вид искусства, раскрывающий творческие способности ребенка, способствующий гармоничному развитию его личности.

Сегодня, в век компьютеризации и интеграции, у молодежи есть все возможности для удовлетворения своих эстетических потребностей. Что именно она выберет из этого информационного поля зависит от того, насколько грамотно проводилась работа в учреждениях общего и дополнительного образования по формированию ее художественно-эстетического вкуса. Для результативности такой работы необходимы инновационные методы воздействия музыки на учеников, а, следовательно, необходима обновленная система классной и внеклассной работы, способствующая развитию духовных потребностей учеников и формированию их художественно-эстетического вкуса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Литературоведческий словарь-справочник «Nota bene» / Р.Т.Громяк, Ю.И.Кузнецов и др.- К.: ВЦ «Академия», 1997. - 752 с.
2. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. ин.-тов.-М.: Просвещение, 1985.-176 с.
3. Ревякин Д.В. Формирование художественно-эстетического вкуса у младших школьников на занятиях изобразительным искусством в системе дополнительного образования : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Дмитрий Владимирович Ревякин – М., 2013. – 20с.
4. Алиев Ю. Б. Пение на уроках музыки: конспекты уроков, репертуар, методика. / Ю. Б. Алиев - М.: Изд-во ВЛА-ДОС-ПРЕСС, 2005. - С. 25.

EDUCATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC TASTE OF STUDENTS BY MEANS OF MUSIC ART IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

Annotation. The article discusses the concept of artistic and aesthetic taste. The author analyzes the definition of the essence of this concept and its semantic content. The article substantiates the importance of the formation of artistic and aesthetic taste in the younger generation, suggests innovative methods for raising the artistic and aesthetic taste of students in institutions of further education.
Key words: taste, artistic and aesthetic education, music, innovative methods, computer technology.

Starichenko V.V.
Scientific adviser: Minasyan N.G. Ph.D., associate professor
Donetsk National University
E-mail: starichenkovs72@mail.ru

УДК 373.24

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА: ОТ ДЕЙСТВИЯ С ПРЕДМЕТОМ ДО МЫСЛЕДЕЙСТВИЯ

Филатова Э.Н.
Научный руководитель: Вергазова Л.Г. к.пед.н., доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Аннотация. В данной статье раскрываются основные этапы становления дидактической игры как средства развития мышления дошкольников: от первого упоминания занятий-игр в трудах Ф.Фребеля до развивающих игр мыследеятельностной педагогики. Подчеркивается их непреходящее значение для обучения и воспитания современного ребенка.
Ключевые слова: дошкольный возраст, дидактическая игра, умственное развитие, мышление, мыследеятельностная педагогика.

Современная система образования выдвигает на передний план задачу формирования способности у подрастающего поколения к активной умственной деятельности. В связи с этим перед педагогами стоит задача переориентировать содержание образовательного процесса на самоопределение личности, на создание условий для его самореализации, что будет способствовать развитию мышления.

Самоопределение и самореализация человека возможны только в тех видах деятельности, которые включают не только его внешнюю деятельность, но и внутреннюю психологическую основу.

Дошкольный период благоприятен для развития многих психических процессов, в том числе и мышления.

Личные качества ребенка формируются в активной деятельности, и в первую очередь в той, которая лидирует на каждой возрастной стадии, определяет его интересы, отношение к реальности и особенности взаимоотношений с окружающими людьми. В дошкольном возрасте именно игра является ведущей деятельностью ребенка.

В игре активизируются когнитивные психические процессы: восприятие, память, мышление, внимание, воображение, речь; усиливается любопытство, развиваются умственные способности, первичные интеллектуальные навыки. Игра является средством умственного развития и воспитания.

Особое место в процессе обучения и воспитания детей занимают дидактические игры, созданные для реализации целей обучения и воспитания.

Дидактические игры - развивающие игры. Игра становится дидактической, если есть ее основные компоненты: дидактическое задание, правила игры, игровые действия, которые являются основными структурными элементами дидактической игры. Дети дошкольного возраста активно изучают мир по принципу: «Что вижу, с чем действую, то и познаю».

Целью статьи является раскрытие истории развития дидактических игр как средства развития мышления.

Дидактические игры существуют уже много веков. Начало использования дидактических игр в качестве средства обучения было положено народной педагогикой, а в дидактических играх нашли отражение народные традиции. Классикой русской народной педагогики стали такие дидактические игры: «Сорока - белобока», «Гули-гули», «Ладушки», «Прыгунки», «Фанты», «Барыня», «Краски» и многие другие. На протяжении веков их содержание менялось и обогащалось благодаря их использованию преподавателями-практиками.

Изучению дидактической игры были посвящены труды многих отечественных и зарубежных психологов и педагогов.

Автор одной из первых педагогических систем дошкольного образования Фридрих Фребель считал, что задачей первоначального образования является не обучение в обычном смысле слова, а организация игры. Впервые в истории педагогика Фребеля ответила на вопрос о том, как сделать, чтобы детей приобретать знания путём действия с объектами. Именно Фребелем были созданы занятия-игры, на которых обучение соединялось с игрой. Его «дары» построены на реализации этого принципа. Положительным результатом этого опыта явилось укрепление идеи дидактических игр, в которых обучение связывалось с игрой [1].

Далее идея образовательного и воспитательного процесса в детском саду посредством дидактической игры получила развитие в работах М. Монтессори. М. Монтессори, как и Ф. Фребель, считал: «игра должна быть обучающей, в противном случае это пустая игра, не оказывающая влияния на развитие ребёнка» [2, с.4]. Дидактические материалы, созданные М. Монтессори, привлекательные и простые в применении, соответствовали возрастным особенностям ребенка. Они позволили педагогу реализовать принцип самообучения, обеспечить, чтобы дети, которые свободно выбирали занятия, выполняли их так, как задумал воспитатель [2].

В отечественной педагогике большое значение детским играм придавал К.Д. Ушинский. Он считал, что игры являются основным содержанием раннего развития и воспитания ребенка и поддерживал Ф. Фребеля в этом отношении. В то же время К.Д. Ушинский считал, что необходимо использовать не сам опыт, а мысль, выведенную из опыта. Он полагал, что из зарубежных систем можно и нужно заимствовать интересные эффективные средства и методы, но никогда не заимствовать то, что задевает национальные особенности, то неизменное, что называется народностью [1].

Основываясь на принципе народности, К.Д. Ушинский рекомендовал использовать народные игры в воспитательной работе с дошкольниками.

О новом подходе к дидактическим играм заявила автор одной из педагогических систем дошкольного воспитания Е.И. Тихеева. Она была сторонницей и последовательницей взглядов К.Д. Ушинского и считала дидактические игры одной из составляющих компонентов воспитательно-образовательной работы с детьми [3].

Е.И. Тихеева создала собственную систему дидактических материалов для развития органов чувств, построенную на принципе парности и состоящую из предметов, знакомых детям, игрушек и природного материала. В то же время игры должны были сопровождаться беседами. Также Е.И. Тихеева отводила воспитателю в играх на занятиях ведущую роль. Она считала дидактический материал важным фактором интеллектуального развития ребенка, но он должен был соответствовать его интересам. Педагог пришла к выводу, что дидактические игры направлены на формирование умственных операций, улучшение речи, развитие способности ориентироваться в пространстве и времени, развитие внимания, памяти и коммуникативных навыков. Чтобы решить эти проблемы, содержание дидактических игр пришлось изменить; им стала окружающая жизнь со всем богатством природного мира, социальными связями и рукотворными объектами. Е.И. Тихеевой были разработаны настольно – печатные игры, дидактическая кукла с набором сезонной одежды и предметами быта и многое другое.

Идеи включения игры в процесс обучения после работ Е.И.Тихеевой продолжила Ф.Н. Блехер. Ею впервые была обоснована и внедрена в нашей стране дидактическая система обучения детей математике в условиях общественного дошкольного воспитания. Она разработала классификацию дидактических игр, основной дидактический материал, необходимый на занятиях по формированию элементарных математических представлений для всех возрастных групп. Созданные ею игры по нынешний день используются в дошкольных учреждениях для формирования и закрепления математических представлений и развития умственных способностей детей. Как отмечает Ф.Н. Блехер, дидактические игры, игровые занимательные упражнения – это основной путь математического развития детей[4].

Использование игры в воспитательно-образовательном процессе детей дошкольного возраста поставило перед исследователями задачу разработать такие дидактические игры, которые смогут обеспечить условия для усвоения знаний и овладения умениями и навыками.

В последнее время поиски учёных направлены на создание серии игр для полноценного развития детского интеллекта, которые характеризуются гибкостью, инициативностью мыслительных процессов, переносом сформированных умственных действий на новое содержание. В таких играх дети ставятся перед необходимостью выбора способов решения задачи. Авторы чаще называют такие игры не традиционно - дидактическими, а развивающими. Одним из авторов такой серии игр является В.В. Воскобович. Его игры направлены на развития интеллекта ребёнка с учётом проявления творчества[5].

Однако при всей разработанности вопроса о важности для детского развития дидактических игр, новое осмысление дошкольного образования требует углубления понимания того, чему и как можно обучать дошкольника, используя дидактическую игру. Появление деятельностного содержания образования позволило выделить деятельность, которая способствует развитию мышления. Речь идёт о мыследеятельностной педагогике. В этой новой педагогической парадигме содержанием образования становятся формы деятельности. В связи с этим разрабатываются программы для дошкольников, основанные на принципах мыследеятельностной педагогики, ведётся поиск новых подходов в применении дидактических игр.

В основе мыследеятельностного содержания образования лежит развитие воображения, мышления, понимания, коммуникации, самодеятельности и самоорганизации, которые дадут ребёнку возможность осваивать разные предметные области. Для того чтобы ребёнок начал мыслить, перед ним необходимо ставить новые задачи, в процессе решения которых он мог бы использовать приобретённые ранее знания применительно к новым обстоятельствам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на протяжении всей истории своего существования содержание дидактических игр менялось в зависимости от задач, которые ставило общество. Но ценность игры осталась прежней: в игровой деятельности образовательная, развивающая и воспитательная функции тесно связаны и взаимодействуют друг с другом. Кроме того, именно игра считается одним из основных средств развития мышления ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фридрих Фребель. Будем жить для своих детей. Педагогика детства / Сост. и пред. Л.М. Волобуева. – М., 2001. – С. 5-11.
2. М. Монтессори. Помоги мне сделать это самому / Сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – М.: Издат. дом «Карапуз», 2000. – С 272.
3. Тихеева, Е.И. Детский сад по методу Е.И. Тихеевой / Е.И. Тихеева. - М. : Л., 2000. – С. 182.
4. Блехер Ф.Н. Математика в детском саду и нулевой группе / Ф.Н. Блехер. – М.: Просвещение, 2015. – С. 156.
5. Развивающие игры **Воскобовича:** Сборник методических материалов / Под ред. В. В. **Воскобовича,** Л.С. Вакуленко. - М.: ТЦ Сфера, 2015. – С. 128

DIDACTIC GAME: FROM ACTION WITH A SUBJECT TO THOUGHT

Annotation. This article reveals the main stages in the development of didactic games as a means of developing the thinking of preschoolers: from the first mention of occupation-games in the works of F. Frebel to the developing games of thought-based pedagogy. Their enduring importance for the education and upbringing of the modern child is emphasized.

Keywords: preschool age, didactic game, mental development, thinking, thought-activity pedagogy.

Filatova E.N.
Scientific adviser: Vergazova L.G., Ph.D, Associate Professor
Donetsk National University
E-mail: ellaf1525@gmail.com

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Вестник студенческого научного общества
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
2020. – Вып. 12

Том 2
Социально-гуманитарные науки
Часть 2

Оригинал-макет подготовлен *А.А. Торба*

Подписано в печать 25.02.2020 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.