



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru



IV Студенческая международная
заочная научно-практическая
конференция

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ.
СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ
№ 4(4)**

г. МОСКВА, 2018



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ

*Электронный сборник статей по материалам IV студенческой
международной научно-практической конференции*

№ 4 (4)
Май 2018 г.

Издается с февраля 2018 года

Москва
2018

УДК 009
ББК 6\8
Г94

Председатель редколлегии:

Лебедева Надежда Анатольевна – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

Волков Владимир Петрович – кандидат медицинских наук, рецензент АНС «СибАК»;

Елисеев Дмитрий Викторович – кандидат технических наук, доцент, начальник методологического отдела ООО "Лаборатория институционального проектного инжиниринга";

Захаров Роман Иванович – кандидат медицинских наук, врач психотерапевт высшей категории, кафедра психотерапии и сексологии Российской медицинской академии последипломного образования (РМАПО) г. Москва;

Зеленская Татьяна Евгеньевна – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра высшей математики в Югорском государственном университете;

Карпенко Татьяна Михайловна – кандидат философских наук, рецензент АНС «СибАК»;

Копылов Алексей Филиппович – кандидат технических наук, доц. кафедры Радиотехники Института инженерной физики и радиоэлектроники Сибирского федерального университета, г. Красноярск;

Костылева Светлана Юрьевна – кандидат экономических наук, кандидат филологических наук, доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), г. Москва;

Попова Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии института детства НГПУ;

Яковишина Татьяна Федоровна – канд. сельскохозяйственных наук, доц., заместитель заведующего кафедрой экологии и охраны окружающей среды Приднепровской государственной академии строительства и архитектуры, член Всеукраинской экологической Лиги.

Г94 Гуманитарные науки. Студенческий научный форум. Электронный сборник статей по материалам IV студенческой международной научно-практической конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2018. – № 4 (4) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://www.nauchforum.ru/archive/SNF_humanities/4\(4\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archive/SNF_humanities/4(4).pdf)

Электронный сборник статей IV студенческой международной научно-практической конференции «Гуманитарные науки. Студенческий научный форум» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной науки.

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

Оглавление

Секция 1. Искусствоведение	7
ПЬЕСА В. СИГАРЕВА «АЛЕКСЕЙ КАРЕНИН» В ПОСТАНОВКЕ РЕЖИССЕРА А. КОВЕ Низкодубова Виктория Ивановна Коржова Инесса Николаевна	7
Секция 2. Культурология	13
СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИХ РЕАЛИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Жданюк Ангелина Богдановна Васильева Полина Александровна	13
ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА В МИРОВОЗЗРЕНИИ И БЫТЕ АЛТАЙЦЕВ Шилина Галина Ивановна Ан Светлана Андреевна	19
Секция 3. Педагогика	24
МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ Макарова Алина Андреевна Костина Наталья Ивановна	24
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Агаджанян Лусине Ревиковна Бабенко Елена Анатольевна	29
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Ахрамейко Надежда Ивановна Луценко Любовь Александровна Чугаева Ирина Григорьевна	36
ПУТИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ КОМПЛЕКСА ВАРИАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В ДОПОЛНЕНИИ К БАЗОВОМУ УЧЕБНО- МЕТОДИЧЕСКОМУ КОМПЛЕКСУ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ Кис Валерия Владимировна Смирнова Марина Владимировна	42

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСКУССИИ В СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА Лобода Анастасия Геннадьевна Чалая Ирина Николаевна	52
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Панкова Ольга Витальевна	59
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ Старостина Галина Еремеевна Романова Оксана Дмитриевна	64
ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Толмачева Светлана Сергеевна	70
ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА В ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Князева Анастасия Сергеевна Шапкина Ирина Алексеевна Лактионов Василий Викторович	79
Секция 4. Психология	85
ПОЛИТИКА ГЛАЗАМИ ПАЦИЕНТОВ ПСИХБОЛЬНИЦЫ Булавинцев Никита Валерьевич	85
ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Голота Александра Евгеньевна Бут-Гусаим Марина Валерьевна	92
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ Лунькова Кристина Владимировна Павлова Татьяна Александровна	96
ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ Олейник Елизавета Павловна Ефимова Анастасия Анатольевна	104
ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ-МАЛЬЧИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ Тазетдинова Юлиана Маратовна	111

Секция 5. Филология	119
ОСТАП БЕНДЕР КАК ГЕРОЙ-ТРИКСТЕР Головченко Анастасия Михайловна Бронская Людмила Игоревна	119
ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ А. ДУДАРЯ НА ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД РОМАНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» А. ПУШКИНА Емельянова Александра Владимировна Локтевич Екатерина Вячеславовна	130
СПЕЦИФИКА КОЛОРИСТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В ЦИКЛЕ ПОВЕСТЕЙ «ВЕЧЕРА НА ХУТОРЕ БЛИЗ ДИКАНЬКИ» Н.В. ГОГОЛЯ Костевич Екатерина Юрьевна Локтевич Екатерина Вячеславовна	137
КОНЦЕПТ «БЕЗУМИЕ» В ЭСТЕТИКЕ РОМАНОВ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО («ИДИОТ» И «БРАТЬЯ КАРАМАЗОВЫ») Куликова Ксения Викторовна Локтевич Екатерина Вячеславовна	142
НАИМЕНОВАНИЯ ПОСТРОЕК В КОНТЕКСТЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ОПИСАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ) Лиханова Анжелика Анатольевна Биктимирова Юлия Викторовна	149
ПУБЛИЦИСТИЧНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРИСУТСТВИЯ МЕДИАДИСКУРСА В СТРУКТУРЕ СБОРНИКА С.Д. ДОВЛАТОВА «РЕМЕСЛО» Орден Ирина Алексеевна	154
ВЫСОКОЧАСТОТНЫЕ МОДЕЛИ СОЧЕТАЕМОСТИ ТЕРМИНА INSTRUCTOR В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ Сизякина Елена Сергеевна Языкова Елена Владимировна	159
ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЧЕЛОВЕКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ДЕРИВАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ) Фролова Сусанна Саидовна Дубовицкая Екатерина Юрьевна	164
СЛЕНГ АМЕРИКАНСКИХ СПЕЦСЛУЖБ Чайковская Елена Викторовна	170
БИЗНЕС АНГЛИЙСКИЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ Чайковская Елена Викторовна	176

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА Чайковская Елена Викторовна	181
ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ТОЛЕРАНТНОСТИ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ Юрикова Камилля Юрьевна Закирова Оксана Вячеславовна	186
ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ В СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ Яхина Алсу Фазыловна Закирова Оксана Вячеславовна	190

СЕКЦИЯ 1.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

ПЬЕСА В. СИГАРЕВА «АЛЕКСЕЙ КАРЕНИН» В ПОСТАНОВКЕ РЕЖИССЕРА А. КОВЕ

Низкодубова Виктория Ивановна
студент, Орский колледж искусств,
РФ, г. Орск

Коржова Инесса Николаевна
научный руководитель, канд. филол. наук, преподаватель,
Орский колледж искусств,
РФ, г. Орск

17 ноября 2017 года в Орском государственном драматическом театре состоялась премьера спектакля «Алексей Каренин» в постановке режиссера Адгура Кове. Этот спектакль основан на одноименной пьесе Василия Сигарева. Ранее Сигарева ставили в МХТ им. Чехова, где пьеса была представлена в жанре трагикомедии. Театральный критик О. Галахова отзывалась о столичной постановке так: «Признаться, для меня так и осталось загадкой, зачем этому талантливому уральскому драматургу понадобилось обращаться к ремейку? Делать инсценировку, которая бы воссоздала биографию Каренина, скорей всего, Сигареву было неинтересно. Однако драматург и не дает современной версии событий, не старается найти новый типаж Каренина сегодняшнего дня. Скорее, перед нами сочинение на свободную тему» [1]. Позже пьесу ставили в Санкт-Петербургском театре «Русская антреприза им. А. Миронова».

Поднятый О. Галаховой вопрос о причинах обращения драматурга к классическому материалу не стоит для П. Руднева и А. Григорян. П. Руднев считает, что самое главное и пронзительное, что есть в пьесе, это защита права мужчины на старость и на собственную драму. «Драматург дает голос страданию незамеченному, очень подробно и действенно, посекундно следит за тем, как Каренин борется с собственными демонами, с осознанием своей

ненужности, старости, своего мучительства и своего мученичества. Свистящее одиночество, призрак смерти, безмолвности витает над Алексеем Карениным. Эта пьеса – серьезная работа для очень крупного артиста» [4].

А. Григорян отмечает: «Драматург Василий Сигарев сделал инсценировку романа, выделив сюжетную линию взаимоотношений Алексея Каренина, Анны и Алексея Вронского, практически ничего не прибавив к толстовскому тексту и только сместив ракурс с Анны на ее мужа. У Сигарева, однако, вместо обычной инсценировки получилась самостоятельная пьеса, полная сочувствия к персонажам» [2].

Инсценировка классического произведения литературы представляет собой авторскую интерпретацию текста. Безусловно, пьеса такого самобытного драматурга, как В. Сигарев, является самостоятельным произведением. «Алексей Каренин» – это возможность посмотреть на всем знакомый сюжет под другим углом зрения, сделав главным героем Алексея Каренина, сместив внимание на отношения Анны с мужем, рассказать историю любви, разрыва и прощения. Критики отмечают, что В. Сигарев старается показать в этой пьесе суть мужского самосознания, самоощущение мужчины в пароксизмах любовной драмы, то есть мы видим происходящее глазами Алексея Каренина. Это является признаком монодрамы в том смысле, в котором этот термин использовал Н. Н. Евреинов: «Спектакль внешний есть выражение спектакля внутреннего» [3]. Хотя сам В. Сигарев отказывается от жанрового обозначения, указывая лишь «пьеса по мотивам романа», а режиссер А. Кове называет свою постановку «исследованием», думается, уточнение жанра и понимание его монодраматической природы поможет оценить и произведение, и адекватность его сценической интерпретации, сделанной А. Кове.

При постановке режиссер отказывается от отдельных частей драматургического текста и одновременно привносит нечто новое. Главными изменениями являются отказ от пролога, отсутствие сцены сборов Анны к Щербацким в третьей главе (заметим, что в издании «Новая драма» Сигарев называет сцены своей пьесы «главами», тем самым указывая, что пытается в драме сохранить

некоторые черты эпоса). Важным режиссерским нововведением является «раздвоение Анны» (роль поделена между двумя актрисами), новый смысл добавляют хореографические вставки.

Немаловажными являются и жанровые различия. Сигарев, очевидно, хочет показать взгляд Каренина на его семейную драму. В спектакле А. Кове в начало добавлена сцена возвращения взрослого Сережи в родительский дом. Именно он воссоздает в памяти сцены из детства и анализирует все то, чего не понимал, будучи ребенком. Воспоминания оживают постепенно: Сережа рассматривает свои старые игрушки, особое внимание уделяет поезду. Подходя к нему, он испытывает неприятные ощущения, вспоминая страх и утрату. В его голове проносятся мысли о матери, о том, какой она была вначале и какой стала после встречи с Вронским. Материализацию этих образов мы видим в перебежках по сцене актрис, исполняющих Анну. Таким образом, действие в спектакле показано через двойную призму: глазами Алексея Каренина и через воспоминания его сына.

Сцена возвращения Сережи заменяет пролог, который открывает пьесу В. Сигарева. В прологе показаны тяжелые роды Анны. В не менее критическом положении находится и Алексей Александрович. Слова доктора («кончается») нагоняют на него страх: Каренин боится, что Анна вот-вот умрет. Заметим, что Сигарев использует сцену родов Кити, тем самым объединяя Каренина и Левина. В этой картине Алексей Александрович выглядит беспомощным ребенком, готовым бежать от своего страха. Когда все заканчивается и Анна с облегчением говорит Каренину о рождении сына, муж, пытаясь найти успокоение, ложится Анне на грудь рядом с ребенком. Это показывает такую же детскую его зависимость от Анны, чистую любовь к ней, как любовь и потребность новорожденного в матери. Но эта сцена, воссоздающая первоначальные отношения супругов, пропущена в постановке Орского драматического театра.

В первой главе Каренин встречает Анну на вокзале. Он сразу же замечает в жене изменения («вольный дух Москвы»). Возможно, Алексей Александрович начинает подозревать о сближении Анны с Вронским, но хочет закрыть на это

глаза и гонит прочь от себя эти мысли. В режиссерской интерпретации это показано с помощью мизансцены, когда Каренин продолжает говорить с Анной так, будто Вронского нет рядом (актер, действительно, находится за полупрозрачной конструкцией). Это можно рассмотреть как явное нежелание замечать молодого спутника жены. В тот момент Каренин еще не знает, что Вронский для Анны ближе, чем можно представить. После Каренин совершенно отказывается слушать о том, что Анна танцевала с Вронским. Каренин выглядит здесь омраченным такими известиями, но готовым проигнорировать этот факт, оставить незамеченным, в то время как Анна явно настроена вывести мужа из состояния равновесия. Она полна эмоций, которые Каренин не хочет с ней разделить. Уже в этой сцене наступает некое разъединение союза и нарушение гармонии семьи.

В третьей главе отсутствуют сборы Анны, настораживающие мужа. Каренин сам чувствует значительные перемены, а позже слышит разговор двух незнакомок об Анне, что еще больше заставляет его сомневаться в жене.

В постановке исчезли мысли о том, что Каренин, как малый ребенок, ищет поддержки. Но он всеми способами пытается убежать от своих мыслей. Герой предстает перед нами старым и несчастным, хотя у Сигарева не был обозначен его возраст. Такое воплощение Каренина можно расценить как поиск его недостатков для оправдания Анны. Он и сам ищет в себе причину ее прегрешения, чувствует себя виноватым: за то, что стар, за то, что уши выдаются, и т. д. Тема старости в спектакле становится неким лейтмотивом, который не дает о себе забыть.

Есть в спектакле и добавления, изменяющие конфликт. Возвращение Анны несло в себе перемены, нарушение семейного благополучия. Все догадки, сомнения и метания Алексея Александровича сопровождались одним очень важным режиссерским ходом. Встречал на вокзале Каренин одну Анну, но уже с «вольным духом Москвы». Далее, когда догадки о переменах усилились и готовы подтвердиться слухами, Каренин начал замечать совершенно другую Анну, что воплотилось в замене актрисы. Две актрисы сменяли друг друга

именно в те моменты, когда внутри Алексея Александровича происходила борьба, борьба сомнений и веры, борьба с самим собой. Изменения с раздвоением Анны были внесены для того, чтобы зрители могли увидеть Анну глазами Каренина. Это один из ярких признаков монодрамы в спектакле.

Главным добавлением Орского театра стал диалог двух Анн. В нем мы видим четкое разделение в ее душе и понимаем, как Анна / Анны относятся к мужу. С одной стороны, она его любит и уважает, но с другой – ненавидит, презирает и не желает никогда быть с этим человеком. Эта сцена уже представлена объективно и является единственной, где не присутствует заглавный герой. Диалог сопровождается выразительной деталью: героини спорят, замахиваясь друг на друга плетьюми, в которые превратились детские пеленки, но ударяют в итоге себя, что говорит о самонаказании.

Также изменили концепцию пьесы хореографически вставки, которые были представлены ярко, красочно и динамично. Их настроение очень контрастировало с настроением Каренина и всего спектакля.

Танец «зеленых человечков» сопровождал сближение Анны и Вронского, а сами фантастические существа символизировали порок. Этот момент – кульминационная точка внутреннего конфликта Каренина. Хотя танец представляет собой сон героя, он убеждает его в том, что Анна и Вронский были настолько близки, что от Анны неотделима «тень Вронского».

В 17 главе вручение Каренину ордена Александра Невского показано с помощью танца. На фоне всеобщего веселья, рядом с ликующими светскими парами, чьи лица закрыты плотной вуалью-маской, символизирующей их безликость, мы видим Алексея Каренина. Он предстает перед нами таким же омраченным, как и в сценах собственной внутренней борьбы. Это является еще одним признаком монодрамы. Несмотря на яркость и наполненность сцены действием, прослеживается явный контраст настроений. Благодаря этому все более можно углубиться во внутренние переживания главного героя.

Каренин показан тем человеком, который не таит обиду на жену и далек от дурных помыслов. Он будто и готов помириться с Анной, простить ее.

Например, в 21 главе (наиболее смелом сигаревском изменении романа) при встрече у собора Алексей Александрович и Сережа принимают от Анны подарок (пасхальные яйца), что может символизировать некий шаг к примирению со стороны Анны. Но сердечному разговору мешает графиня Лидия Ивановна, которая сразу же после отъезда Анны взяла на себя множество забот о семье Карениных. Муж быстро прощается с Анной из-за того, что уже приближается Лидия Ивановна.

Если рассматривать пьесу через призму взгляда Каренина, то главным конфликтом является его внутренняя борьба и внутренние терзания. Автор хочет показать нам происходящее с точки зрения мужского мировосприятия. Анна же в этом конфликте не является главной героиней, скорее, она помогает понять внутренний мир мужчины. Драматург и режиссер доказывают, что мужчина имеет право на свою внутреннюю драму, имеет право на старость («старость не порок»). Мы видим, как душа Алексея Александровича мечется в сомнениях, идти ли на поводу ревности и слухов или довериться жене, простить или не простить, поселить в своей душе злость и обиду или остаться чистым, подставив вторую щеку, когда ударили по первой. Такой сложный и серьезный вопрос поднят в этой пьесе. И этот внутренний конфликт завершен: Алексей Каренин в конце принимает свою старость и смиряется со своим положением. В некотором роде эта пьеса предстает азбукой прощения.

Список литературы:

1. Галахова О. Каренин в версии Сигарева в МХТ им. А.П.Чехова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://ria.ru/analytics/20120217/568334285.html>
2. Григорян А. Реабилитация Каренина // Знамя. 2015. № 8. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2015/8/24g.html>
3. Евреинов Н.Н. Введение в монодраму. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://az.lib.ru/e/ewreinow_n_n/text_0070oldorfo.shtml
4. Руднев П. Василий Сигарев. «Алексей Каренин» // Топос. 02.03.2011. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://www.topos.ru/article/7597>

СЕКЦИЯ 2. КУЛЬТУРОЛОГИЯ

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИХ РЕАЛИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Жданюк Ангелина Богдановна
студент, Санкт-Петербургский горный университет,
РФ, г. Санкт-Петербург

Васильева Полина Александровна
научный руководитель,
канд. пед. наук, доцент, Санкт-Петербургский горный университет,
РФ, г. Санкт-Петербург

За последнее десятилетие в России существенно увеличился академический обмен студентами, большое внимание стало уделяться академической мобильности студентов и преподавателей вузов. Это связано с тем, что под академической мобильностью понимается процесс интеграции российских вузов в международное образовательное пространство. Прежде всего, академическая мобильность студентов предполагает предоставление возможности получения высшего образования по индивидуально-выбранной образовательной траектории. В связи с этим, знание английского языка является обязательным условием для обучения в зарубежном вузе.

Знание одного или нескольких европейских языков значительно расширяет возможности будущих молодых специалистов, занятых в разных сферах деятельности. Процесс овладения иностранными языками предполагает социокультурное развитие обучающихся при знакомстве с культурой, историей, общественными ценностями, образом жизни носителей языка, их привычками и традициями. Безусловно, изучение иностранного языка помогает российским студентам лучше адаптироваться к европейскому обществу, образу жизни, работе и учебе за рубежом.

В данной статье мне бы хотелось остановиться на рассмотрении лингвокультуроведческих особенностей взаимосвязи языка и общественного сознания. Имея собственный опыт, я бы хотела привести пример освоения русским человеком особенностей культуры и быта британцев через призму английского языка. Студенткой мне посчастливилось побывать в столице Англии, Лондоне. Изучение английского языка всегда являлось для меня одним из главных интересов в жизни, поэтому подобная практика обещала хорошую перспективу в плане усовершенствования английского языка. После многих лет изучения английского в искусственно созданной языковой среде у меня появилась возможность языковой практики с носителями языка, увидеть достопримечательности Лондона и познакомиться с бытом британцев, а также сравнить русскую и английскую культуры. Хотелось бы отметить, что социокультурное знакомство с «Туманным Альбионом» и его жителями способствовали улучшению не только языковой практики общения, но и пониманию менталитета британцев, который находит яркое проявление в английском языке, его грамматической, фонетической и лексической окраске.

Говоря о социокультурных особенностях иностранного языка, мы подразумеваем национальную ментальность, определяемую как «способ мышления представителей определенной культуры или субкультуры, который определяет их поведение и ожидание подобного со стороны других» [2, с.14]. Отечественный исследователь Р.П.Мильруд считает, что понятие «ментальности» связано с внутренней готовностью личности к определенным мыслительным и физическим действиям и состоящую из трех компонентов: знания, отношения, поведение [1].

С таким утверждением трудно не согласиться. Например, идя по улицам Лондона невозможно не заметить движущихся тебе навстречу улыбающихся лиц, приветливых и веселых. В магазинах уровень обслуживания клиентов достигает наивысшей степени. Вежливость и доброжелательность продавцов показывают заинтересованность в каждом покупателе. Гуляя по Трафальгарской площади, я совершенно случайно толкнула проходившего

мимо незнакомца. Несмотря на то, что вина лежала на мне, прохожий незамедлительно принес свои извинения. Соприкоснувшись с таким внимательным отношением британцев к иностранцам, невольно начинаешь задумываться об английской грамматике, в которой уже заложено сверх вежливое отношение говорящего, обращающегося к незнакомцу с просьбой или извинением. Например, форма сослагательного наклонения самая распространенная форма вежливого обращения. То же самое можно сказать и о так называемых "indirect questions", предполагающие вежливый тон общения. Для русскоязычных студентов больше свойственны формы прямого обращения с просьбой и категоричность высказывания. Далеко не всегда российским студентам понятна разница между "direct request" и "indirect request". Например, "Could you tell me the way to the nearest bank?" и "Where is the nearest bank?". В силу своей тактичности и воспитанности британцы не сделают вам никакого замечания и не только расскажут вам, как туда пройти, но ещё и доведут. Однако же для британской культуры "прямое" обращение с просьбой достаточно грубая форма общения. То же самое касается и в высказывании русскоговорящих личной точки зрения. Например, у русских одно из любимых выражений высказывания собственного мнения "In my opinion...". Британец предпочтет сказать: "I think/feel...", "We should ...", "I'm sure that...", "I'd argue that.....", "Don't you think....?". Многие русские студенты не воспринимают эти социокультурные реалии английского языка и считают их несущественными. Однако же, восприятие чужой культуры как раз и состоит в стремлении разобраться в тонкостях языка, чтобы речевое поведение русскоязычных студентов было адекватно с позиций норм и правил речевого этикета носителей языка.

Английская грамматика вызывает большие сложности в изучении не только у российских студентов, но и у многих других европейцев, особенно выходцев из Восточной Европы. Модальность является, пожалуй, одной из самых сложных грамматических форм в английском языке, которая часто неправильно трактуется, а иногда и вовсе игнорируется русскоязычными

студентами. Можно сказать, что модальность является своего рода кодовым языком англичан, с помощью которого возможно передать оттенки значений. Например, рассмотрим значение выражение "I am interested" с разными модальными глаголами. Представим деловую ситуацию общения, когда британцу предлагают подписать контракт о сотрудничестве и ему нужно выразить свою заинтересованность в деловом предложении. Выражение "I am interested" обозначает "Я буду с вами работать"; "I am not too much interested" имеет значение "я не заинтересован в вашем предложении и не буду работать"; "I could be interested" соответствует русскому "Я возможно заинтересуюсь вашим предложением"; "I might be interested" имеет окраску будущего времени и своего рода уклончивую форму отказа "Может быть через месяц мы вернемся к этому вопросу"; "I should be interested" может переводиться на русский как "По роду моих занятий меня должно заинтересовать ваше предложение"; "I shall be interested" имеет значение согласия "Я буду с вами сотрудничать". Как мы видим из приведенного примера, подобная форма модальности практически отсутствует в русском языке и, естественно, что она вызывает большие сложности правильного употребления у русскоговорящих студентов.

Говоря о ментальности британцев невозможно не упомянуть так называемые «Small talks», которые часто вызывают некоторую насмешку над их привычкой вести светскую беседу о погоде. «Small talks» часто является хорошим поводом, чтобы завязать разговор с незнакомцем где-нибудь в общественном месте. Вероятно тема «Погода» столь любима британцами в силу географического расположения Великобритании и её климатических особенностей. Как метко подметила современная британская писательница Кейт Фокс в своей книге «Наблюдая за англичанами», что «погода — один из немногих атрибутов жизни англичан, вызывающий у них чувство неосознанного и бескомпромиссного патриотизма, и если сами мы только и делаем, что ругаем свою погоду, то иностранцам не дозволено ее критиковать [4].»

Тема «Food and British Eating Habits» хорошо представлена во всех британских учебных пособиях, по которым занимаются русские студенты в

школе и вузе, но осознание важности ритуала приема пищи можно поистине оценить только лишь побывав в семье у британцев. Расположившись в квартире своих английских коллег, благодаря которым был организован описываемый «отпуск по обмену», я смогла в этом убедиться. Сервировка стола перед принятием пищи – это процесс, занимающий важное место в быту британцев. Кажется, что накрыть на стол для них чуть ли не важнее, чем сама трапеза. Тем не менее, это длительный ритуал, сопровождающийся тщательной расстановкой посуды и приборов, а также украшением стола цветами или вазой. Во время принятия пищи все разговаривают друг с другом, смакуя каждый кусочек приготовленного блюда. Думаю, что в большинстве российских семей мы вряд ли сможем встретить страсть и столь трепетное отношение к обеденным трапезам, а точнее созданию романтического антуража семейного обеда. Хотя в отличие от русского гостеприимства, британцам вовсе не свойственно хлебосольство.

Также, в Англии очень серьезное отношение к досугу. Он является одной из ключевых доминант культурной политики. Без учета социокультурных факторов в ряде случаев невозможно организовать эффективную социальную работу, особенно среди представителей национальных групп в многонациональном государстве, каким, например, является Англия. Но важно также и другое: без полноценной организации досуга и культурно-творческой деятельности нельзя представить жизнь как отдельного человека, так и общества в целом[3].

В общем, у британцев существует целый перечень так называемых «неписанных правил», соблюдение которых является неотъемлемой частью культуры и общественного сознания. Например, к таким правилам можно отнести: обязательное правило соблюдения очереди, вежливость и учтивость, лицемерие, законопослушность и многое другое. Примечателен тот факт, что для англичан высказывание правды неприемлемо и они предпочтут лицемерие и лесть, чем откровенное высказывание замечаний. Примечателен тот факт, что между британками существует целый ритуал обмена комплиментами. Об

этих и многих других особенностях британского менталитета хорошо написано в книге современного британского антрополога Кейт Фокс, отрывки из которой часто включают в современные британские учебные пособия по английскому языку.

В заключении необходимо отметить, что академические обмены дают российским студентам не только практику языкового общения, но еще и культурно обогащают, помогают избегать социокультурных ошибок, препятствующих толерантному отношению к другим языкам и культурам. Хотелось бы надеяться, что достижение геополитической стабильности между Россией и Великобританией в ближайшем будущем положительно скажется на организации и проведении культурных обменов между российскими и британскими студентами.

Список литературы:

1. Мильруд Р.П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур.// Ин.языки в коле. 1997. - № 4. – С. 17-22.
2. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П.В. Сысоев // Ин.языки в школе. – 2001. - № 4. – С. 12-18.
3. Дуликов В.З. Социально-культурная работа за рубежом: Учебное пособие. - М.: МГУКИ, 2003
4. K. Fox Watching the Englishmen [Электронный ресурс] https://royallib.com/book/foks_keyt/nablyudaya_za_anglichanami.html

ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА В МИРОВОЗЗРЕНИИ И БЫТЕ АЛТАЙЦЕВ

Шилина Галина Ивановна

*студент, Алтайский государственный педагогический университет,
РФ, г. Барнаул*

Ан Светлана Андреевна

*научный руководитель, д-р филос. наук, профессор,
Алтайский государственный педагогический университет,
РФ, г. Барнаул*

В мире существует огромное количество этносов, которые богаты своим культурным наследием. Это наследие веками изменялось, но оставалось неповторимым, вбирая в себя элементы других культур, благодаря взаимодействию различных этносов. В настоящее время происходит теснейшее сотрудничество между странами.

В сфере образования становится популярным обмен студентами из различных уголков земли. Поэтому появляется потребность в изучении истории и культуры других этносов. Ведь зная их нравы, взгляды на жизнь, обычаи это взаимодействие будет более успешным и приведет к пониманию и согласию.

Рассмотрим традиционную культуру и быт алтайцев. Алтайцы круглый год жили в аиле или чадыр айыл – коническом шалаше из жердей, которые покрывали корой лиственницы. В середине аила обычно стоял очаг, на алтайском языке - «очок». Огонь в аиле поддерживался постоянно, но тепла в аиле не хватало, так как теплый воздух выходил через верхнее дымовое отверстие и множество щелей. Огонь выполнял главным образом сакральную функцию. К утру в аиле стояла такая же температура, как и на улице. А тепло поддерживало родственные отношения. Стоит отметить, что важнейшим из всех воспитательных начал и родительским счастьем алтайцев была семья, для которой были типичны прочный уклад, традиции, обычаи, обряды. Для алтайцев был характерен родовой строй, включающий в себя безусловное господство мужчины, как главы семьи. Женщине была отведена роль хранительницы семейного очага. Культ матери был безграничен, ее сравнивали

с образом Матери-Земли. В особый культ возводилось уважительное отношение к старшим в семье. Большое значение имело почитание предков. Это выражалось в обязательном знании имен своих предков до девятого колена, а также истории семьи и рода. Все это способствовало формированию в сознании ребенка представления о родовом древе, своей роли в истории рода, ценностного отношения к семье, родителям. Ребенок - главнейшая ценность семьи, рода, он всегда был желанным. Процесс рождения ребенка сопровождался комплексом ритуалов и обрядов. Если рождался мальчик – это было великим счастьем, он являлся продолжателем рода, хранителем семейных традиций. Его нарекали именем, созвучным с именами богатырей: Темир - крепкий, как железо, Кезер - величественный, как воин. Часто мальчикам давали имена реальных людей, часто родственников и знакомых, например, Санаа - ум, Сюмелю - ловкий, Бушулдай - быстрый, проворный. В алтайских именах реализуется образ-эталон, своего рода идеал мужчины, который отражает нравственные качества человека. Например, скромность, выдержанность (Айас - спокойный); ум, мудрость (Тюжюмет – разумный). Образ идеальной женщины сравнивали с красотой природы, небесных светил, цветов, зверей, птиц, драгоценных металлов.

Воспитанию детей также уделялось много внимания, особенно это касалось формирования такого качества, как скромность. Скромность – это одно из достоинств человека, в особенности представительниц женского пола. Ценились такие качества как доброта и милосердие по отношению к родным и близким, любви и привязанности к родным местам, окружающему миру. Детей знакомили с системой правил и запретов, касающихся взаимоотношений в семье и отношения к природе. Учили бережному отношению ко всем живым организмам. Такое отношение к природе тесно связано с религиозной культурой, согласно которой многие алтайские роды произошли от гор, животных и растений. К примеру, объектами родового поклонения, тотемами являются священная гора «тёс тайга» и животное «байлу ан» [2, с. 104].

Бытовая жизнь алтайцев, формирование их менталитета теснейшим образом связаны с их мифологическими представлениями. Говоря о культурологическом аспекте в жизни алтайцев, нужно отметить, что в основу религиозного мировоззрения алтайцев была заложена борьба двух начал – добра и зла, которая соответствовала уровню общественного развития в конце XIX века – начале XX. Это было системой воззрений алтайцев на окружающий их мир. Она отражала уровень общественного развития, на котором они стояли, и была связана в большой степени с дуальной организацией рода. Она основана на попытке понять или объяснить мир, рождение и смерть, явления природы [3, с. 18]. В мифах были предприняты попытки объяснить все эти явления и процессы. В них нашли отражение представления о природе, человеке, животных и растениях. По мифам можно понять, как предки алтайцев современного мира познавали мир.

В традиционном сознании алтайцев мир представлен упорядоченным и иерархичным, модель — мира в виде горизонтального деления на «мир природы» и «мир людей». Вертикальное деление — на три мира по принципу «верхний — нижний», земной, в котором живут люди, противопоставлен как нижний верхнему — небесному и как верхний нижнему — подземному. Но в ритуальной практике действует определенная пара миров. В ритуалах живых выступают символы двух миров — небесного и земного, в память ушедших символы - земного и потустороннего. Основным источником изучения картины мира — мифы, в которых заложены параметры вселенского пространства и правила ориентации в нем. В алтайском мифе «О сотворении мира» главные творцы — два бога — верховный Кудай и его младший брат, подземный бог Эрлик. Творцы всегда создавали две противоположности. Творения Кудая были связаны с земным миром, а создания Эрлика с потусторонним миром. Причем, эти боги постоянно соперничали. Об этом свидетельствует их контрастная внешность: «с лысой головой Эрлик, с волосатой Кудай» [3, с. 20]. Таким образом, вселенная воспринимается как система сбалансированных противоположностей. Природа, которую сотворили боги-соперники, выступает

неотъемлемой частью обыденного мира, а так же символом земного или потустороннего мира. Это деление на «небесно созданных» с положительным значением и «принадлежащих подземному миру» с отрицательным смыслом являются причиной внешних отличий растений, их целебных свойств, повадками животных. Такое единство сакрального и утилитарного в мировоззрении основано на скотоводческих знаниях и охотничьих наблюдениях, накопленных в народе на протяжении многих столетий.

Для человека традиционной культуры весь окружающий мир подразделялся на две части: «мир вещей» и «мир знаков». Материальные предметы, природные объекты и явления принадлежали двум мирам — профанному и сакральному. В зависимости от ритуальной ситуации в отношении живых или умерших действовала определенная цепь символов. Незначительнейшее отступление от заданных норм расценивалось как дурной знак, приводящий к несчастью. В ритуалах, связанных с благопожеланием живущим, активизировались символы двух миров — земного и небесного. Например, береза — это создание верхнего божества, которое участвует в обрядах жизненного цикла. Она сопровождает человека всю его жизнь — от младенчества до старости. Без нее не совершались обрядовые праздники, такие как «праздник в честь колыбели», «праздник в честь жилища новобрачных», свадьба как «праздник невесты». Согласно этикету, гостей угощали определенной частью баранины и конины как мяса почитаемых животных. В центре картины мира стоит человек, или «кижи». Он является частью мира, так как сотворен по облику своего небесного создателя Кудая, а душа тайно была внесена ему подземным богом Эрликом. Главный стержень борьбы между ними — это борьба за душу человека. В представлении алтайцев душа — это бестелесная первооснова, сущность человека и его дух. Душа имеет несколько названий: «кут», «суне», «тыи». «Этот мир» не вечен, отпущен человеку на определенный срок. Он соотносится с вечностью «иного мира», под которым следует понимать «неземной мир», включающий в себя небесный и подземный миры. Рождение, жизнь и кончина человека, сообразно алтайскому

мифологическому мировоззрению, predeterminedены свыше, небесный мир вселяет душу в человека, а потусторонний мир забирает ее. О рождении человека принято говорить «чыккан», что означает «вышел (из иного мира)». Человек рождается на свет макушкой вперед, которая на протяжении всей его жизни направлена к небесному свету.

Считалось, что в макушке находится душа, поэтому в траурные дни ее нужно прикрывать, иначе наступит смерть. О кончине человека говорили «бжогон», что означало «кончился». Судьба человека находится в ведении двух пар миров: рождение и жизнь — «небесное — земное», судьба и смерть — «земное — потустороннее» [4, с. 146-147]. Очевидно, что доминантой алтайского мифа является родство с родной землей, её плодородием и с животным миром, что является абсолютom алтайской культуры [1, с. 104].

Таким образом, алтайцы – уникальный народ, наделенный богатым культурным наследием, со своими устоями и правилами. Они придавали большое значение воспитанию детей, старались сформировать в них лучшие высоко – нравственные качества. Важным является отношение алтайцев к своей истории, предкам. Они старались передать из поколения в поколение важные и необходимые знания.

Стоит отметить, мировоззрение алтайцев, которое отражено в мифах. Важным является то, что алтайцы с древних времен почитали природу, ценили ее, сохраняли традиции, обычаи.

Список литературы:

1. Афанасьева, Н. Ю. Самобытность национальной культуры Алтая/ Н. Ю. Афанасьева//Человек. Искусство. Общество. - Барнаул: АлтГУ. - 2017.- С. 104-106
2. Екеева, Э. В. Традиции семейного воспитания у алтайцев/ Э. В. Екеева// Вестник северо – восточного федерального университета имени М. К. Аммосова.- 2011.- № 3.- С. 103-106
3. Сатлаев, Ф. А. Религиозные мировоззрения алтайцев/ Ф. А. Сатлаев //Кан-Алтай. - Горно-Алтайск. – 1994.- № 3.- С. 18-21
4. Тадина, Н. А. Картина мира как основа коммуникативной культуры алтайцев / Н. А. Тадина // Вестник археологии, антропологии и этнографии.- 2011.- №1. – С. 146-153

СЕКЦИЯ 3.

ПЕДАГОГИКА

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Макарова Алина Андреевна

*студент, Белгородский государственный национальный исследовательский институт (Старооскольский филиал),
РФ, г. Старый Оскол*

Костина Наталья Ивановна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,
Белгородский государственный национальный исследовательский институт,
РФ, г. Белгород*

В средней школе основной целью современных учебных программ является приобретение школьниками определённого набора знаний, формирование навыков и умений в разных образовательных областях, однако стандартный учебный план препятствует своевременному развитию способностей одарённых школьников. В процессе обучения одарённых детей необходимо учитывать как индивидуально-психологические особенности учащихся, так и специфику предмета. Например, в своих работах И.Л. Бим уделяет большое внимание межпредметным связям: «Владение иностранным языком выступает как средство для овладения другими предметными областями в сфере гуманитарных, естественных и других наук; таким образом, для современного языкового образования характерна междисциплинарная интеграция, многоуровневость, вариативность, ориентация на межкультурный аспект владения языком. Ведущей тенденцией современного языкового образования является поликультурность и языковой плюрализм» [1: с. 4-5].

Известен тот факт, что уровень сформированности языковой и социокультурной компетенции лингвистически одарённых учащихся зависит от качества, системности и последовательности применения эффективных педагогических технологий, методов и приёмов. Рассмотрим основные методические приёмы

при обучении одарённых детей среднего школьного возраста иностранному языку.

Для начала определим, что такое методический приём в процессе обучения иностранному языку. По мнению Н.Б. Шумаковой, «*приём* – это конкретное содержание действий с учебным материалом, определяющееся лежащими в основе обучения методическими принципами» [5: с. 35]. Исследователи утверждают, что одарённым школьникам следует выполнять задания с творческими составляющими, чтобы они проявляли свои способности и раскрывали потенциал. Творческие задатки учащихся можно развивать с помощью ролевых игр, используя различные видеоматериалы, предлагая им работу с проектами, проводя дискуссии во время урока иностранного языка, а также выделяя им задания для самостоятельного выполнения, например, чтение художественной литературы или написание творческих письменных работ. Учитель в процессе занятия может использовать различные приёмы, рассмотрим их по порядку.

Ролевая игра на уроке английского языка подразумевает использование определенной коммуникативной ситуации для подготовки учеников к принятию спонтанных решений. Чаще всего это представление бытовой обстановки, но возможно разыграть и воображаемую ситуацию, которая не может произойти в реальности, в качестве примера можно предложить поставить сказки или художественные произведения прошлых эпох. Проведение ролевой игры раскрывает творческие способности одарённых учащихся, даёт простор для дискуссий и обмена мнениями, развивает креативность и повышает восприятие иноязычного материала. Как правило, ролевые игры делятся на 3 этапа: первый — этап подготовки, когда учитель формулирует содержание и сюжет игры, ставит цели, распределяет роли и отбирает упражнения для изучения темы. Второй этап — проведение игры, то есть учащиеся воспроизводят ситуацию и общаются в диалоге или полилоге, а третий — анализ деятельности, то есть учитель и дети проводят рефлексию и обсуждают проведённую игру. Этот тип задания достаточно эффективен, так как позволяет детям с высокими

интеллектуальными возможностями повысить коммуникативную компетентность и преодолеть лингвокультурные барьеры. В 7-9 классах учитель английского языка может отдать предпочтение такой разновидности ролевой игры, как *деловая игра*. В ходе такой игры решается сразу несколько задач: во-первых, учащиеся активно усваивают новый материал, во-вторых, развивают креативность, и, в-третьих, они закрепляют приобретённые в ходе учебного процесса навыки. Если преподаватель включит деловую игру в ход интегрированного урока, то учебный материал будет рассмотрен одарёнными школьниками с разных сторон и полноценно изучен, что является очевидным преимуществом данного приёма.

Другой методический приём — *проектно-исследовательская работа*. В процессе создания проектов учащиеся изучают различные источники информации, что мотивирует их расширить знания предмета и повышает заинтересованность в заданной теме. При выборе темы проекта преподаватель должен учитывать индивидуальные и возрастные особенности школьника. Организация учебного процесса проектным методом подразумевает развитие коммуникативной компетенции, то есть одарённые дети учатся строить общение с постановкой проблемы и поисками её решения в творческой атмосфере. Если учащиеся чувствуют себя комфортно, то проявляют свою индивидуальность, а урок становится динамичным и интересным.

Ещё одним приёмом являются *дебаты* на иностранном языке, во время которых школьники совершенствуют коммуникативные навыки, учатся предвидеть реакцию собеседников, приводить аргументы в поддержку своей точки зрения и анализировать последствия высказываний, а также осваивают командную работу. Такой вид деятельности развивает способность одарённых детей мыслить логически, принимать спонтанные решения и сотрудничать со сверстниками.

Аутентичные видеоматериалы также являются эффективным способом обучения одарённых детей иностранному языку, так как ученики воспринимают информацию не только зрительно, но и на слух. Видеоматериалы способствуют

интенсификации учебного процесса, развитию речевой деятельности, развивают память и внимание, согласно исследованиям Н.М. Шахмаева [4: с. 22]. Школьники прикладывают усилия, чтобы усвоить содержание видео, в случае успешного понимания они расширяют кругозор и развивают коммуникативную компетенцию.

Также в последнее время всё более широкое распространение в образовательных учреждениях получает метод «*case study*», который выступает в качестве метода активного проблемно-ситуационного анализа. В исследованиях Л.В. Покушаловой данный метод имеет следующую характеристику: «Технология «*case study*» предстаёт в качестве образа мышления преподавателя, его особой парадигмы, способствующей развитию собственного творческого потенциала педагога, генерирующей новый подход к процессу его профессиональной деятельности, процессу принятия решений» [3: с. 155].

В рамках требований современных образовательных стандартов технология «*case study*» рассматривается как одна из перспективных и продуктивных, поскольку в процессе ее применения в образовательном процессе происходит формирование социокультурных и профессиональных компетенций у обучающихся. Более того, происходит сочетание активного и пассивного усвоения учебного материала, его более эффективное запоминание при живом общении в процессе реализации интерактивных видов учебной деятельности, генерируются умения планировать и организовывать работу самостоятельно. «Метод «*case study*» формирует автономию мышления школьников, умение прислушиваться к мнению окружающих, способность выражать собственную точку зрения и выстраивать её различными способами в зависимости от поставленной проблемы, а также умение отстаивать собственную позицию» [2: с. 132].

Подводя итоги, можно сделать вывод, что для корректного формирования иноязычной компетенции учащихся среднего школьного звена преподавателю иностранного языка необходимо ориентироваться на современные методики, которые включают в себя разнообразные приёмы обучения. Включение

вышеуказанных методов в деятельность одарённых учащихся безусловно повысит их учебную мотивацию, коммуникативную компетенцию и побудит их к углублению знаний в области иностранного языка.

Список литературы:

1. Бим И.Л., Биболетова М.З., Щепилова А.В., Копылова В.В. Иностранный язык в системе школьного филологического образования // Иностранные Языки в Школе. – 2009. – №1. – С. 3-4.
2. Гуро-Фролова Ю.Р. Концепция «смешанного обучения» в процессе обучения иностранному языку студентов нелингвистического вуза // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. – 2014. – № 41. – С. 130–132.
3. Покушалова Л.В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов // Молодой ученый. – 2011. – Т. 2, №5. – С. 155–157.
4. Шахмаев Н.М. Технические средства обучения – М.: Просвещение, 2001. – 82 с.
5. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей// Вопросы психологии. – 1996. – №2. – С. 34–43.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Агаджанян Лусине Ревиковна

*студент, Филиала ГБОУ ВО "Ставропольский государственный
педагогический институт" в г. Буденновске,
РФ, г. Буденновск*

Бабенко Елена Анатольевна

*научный руководитель, старший преподаватель,
Филиал ГБОУ ВО "Ставропольский государственный педагогический
институт" в г. Буденновске,
РФ, г. Буденновск*

При изучении ребенка с отклонениями в развитии основополагающим является вопрос о классификации основных психических расстройств, их структуре и степени выраженности. В младшем школьном возрасте психологическую оценку нельзя считать полной, если не учтены отклонения от стадии возрастного развития, на которой находится ребенок.

Число детей с задержкой психического и психофизического развития различного генеза составляет около 15% от общего числа учеников, обучаемых в начальных классах общеобразовательных школ. Поэтому одна из главных задач современной практической психологии – психологическая коррекция отклонений развития и вневрачебная помощь детям, имеющим трудности в обучении.

Дети, которые не являются умственно отсталыми, но не могут освоить программу начальных классов в установленные сроки, отстающие в рамках нормы, в науке получили название «с задержкой интеллектуального развития», «с замедленным темпом развития» и т.д. Международной классификацией болезней и причин смерти Всемирной организации здравоохранения (1965) установлен термин «пограничная умственная отсталость». Такое разнообразие терминологии говорит о сложности клинической идентификации психических расстройств у детей, которые отстают в развитии. Мы будем использовать наиболее распространенный в отечественной научной литературе термин – «дети с задержкой психического развития» (ЗПР).

Под задержкой психического развития принято понимать более медленный темп развития психики ребенка, который выражается в недостаточном объеме общего запаса знаний, незрелом мышлении, преобладании игровых интересов, быстрой утомляемости в интеллектуальной деятельности. ЗПР считают пограничным состоянием между нормой и умственной отсталостью; это нестойкое, обратимое психическое недоразвитие, которое обнаруживается обычно у ребенка при поступлении в школу. В отличие от детей-олигофренов, дети с ЗПР достаточно сообразительны в рамках имеющихся знаний и лучше выполняют интеллектуальные задачи с чьей-либо помощью.

У детей с ЗПР могут наблюдаться либо незрелость эмоциональной сферы, либо недоразвитие интеллектуальной сферы, которые имеют свои качественные особенности.

Т.А. Власова и М.С. Певзнер при описании ЗПР выявляют две основных формы: 1. ЗПР, обусловленную психическим и психофизическим инфантилизмом, где основное место занимает недоразвитие эмоционально-волевой сферы; 2. ЗПР, обусловленную длительными астеническими и церебрастеническими состояниями.

В.В. Лебединским выделено четыре варианта ЗПР: 1. ЗПР конституционального происхождения; 2. ЗПР соматогенного происхождения; 3. ЗПР психогенного происхождения; 4. ЗПР церебрально-органического генеза» [2, с. 120].

ЗПР конституционного происхождения связана с инфантильностью психики, которой соответствует инфантильный тип телосложения: человек отличается детской мимикой и моторикой. Эмоциональная сфера таких детей находится на более ранней ступени развития, соответствует психическому складу ребенка раннего возраста: ребенок проявляет более яркие и живые эмоции, эмоционально реагирует на происходящее, у него преобладают игровые интересы, он внушаем и несамостоятелен. Психологами рекомендуется не отдавать таких детей рано в школу, дать им возможность «доиграть». Необходимо помнить, что незрелая эмоциональная сфера затрудняет

социальную адаптацию. Неблагоприятные условия жизни могут способствовать патологическому формированию личности по неустойчивому типу.

При соматогенной ЗПР эмоциональная незрелость объясняется длительным хроническим заболеванием, пороком в развитии сердца и т. д. Снижение физической активности в данном случае приводит к недостатку информации, и становление жизненно важных психических функций затормаживается.

Хроническая физическая и психическая астения формируют такие черты характера, как: робость, неуверенность в своих силах, боязливость. Эти же свойства могут быть объяснены и созданием для больного или физически ослабленного ребенка режима ограничений и запретов. Гиперопека приводит к искусственной инфантилизации. Такие дети в отличие от сверстников не отвечают самостоятельно на поставленные им вопросы, а если и пытаются ответить, оглядываются на маму, одобрит ли она их ответ или нет.

ЗПР психогенного происхождения возникает в результате неблагоприятных условий воспитания. Социальный генез этой аномалии развития может иметь и патологический характер. В случае раннего возникновения и длительного воздействия психотравмирующего фактора возникают стойкие сдвиги нервно-психической сферы ребенка, которые обуславливают патологическое развитие его личности. Формируется неумение тормозить негативные эмоции, импульсивность, безответственность.

При ЗПР церебрально-органического генеза наиболее выражены характерные особенности ЗПР, именно эта форма требует применения специальных мер психолого-педагогической коррекции. Причины данной формы ЗПР: патологии беременности и родов, интоксикации, инфекции, травмы нервной системы в первые годы жизни. Данная форма ЗПР сходна с олигофренией, т.к. наблюдается органическое поражение ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Диагноз зависит от степени и времени поражения. ЗПР чаще связана с более поздними повреждениями мозга, когда нет опасности грубого недоразвития мозговых систем.

Таким образом, задержка психического развития может быть вызвана разными причинами.

Дети с ЗПР имеют ряд общих особенностей развития познавательной деятельности и личности. Остановимся на особенностях развития у этих детей таких психических процессов, как внимание и восприятие. Т.А. Власова и М.С. Певзнер основным признаком ЗПР считают незрелость эмоционально-волевой сферы, которая проявляется в неумении сосредоточить внимание на выполнении учебных заданий [1].

Психолого-педагогические исследования выявляют 7 особенностей внимания у детей с ЗПР (рис. 1).

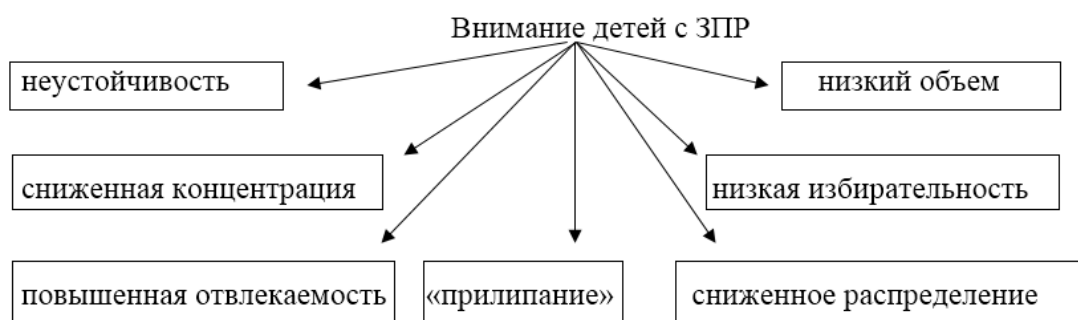


Рисунок 1. Особенности внимания детей с ЗПР

Неустойчивость (колебания) внимания ведет к снижению продуктивности, объясняет трудности в выполнении заданий, которые требуют постоянного контроля, свидетельствует о незрелости нервной системы. Сниженная концентрация выражается в том, что ребенку не просто сосредоточиться на объекте деятельности и программе выполнения, он быстро утомляется.

Ребенок с ЗПР удерживает одновременно меньше информации, чем необходимо для решения игровых, учебных и жизненных задач. Сниженная избирательность внимания проявляется в том, что ребенок как бы окутан раздражителями, затрудняется в выделении цели деятельности и условий ее реализации, отвлекаясь на несущественные побочные детали.

Из-за сниженного распределения внимания такой ребенок не способен одновременно выполнять несколько действий, особенно если все их нужно контролировать.

«Прилипание внимания» – свойство, характеризующееся трудностями переключения с одного способа деятельности на другой, отсутствием гибкости реагирования на меняющуюся ситуацию.

При сравнительном экспериментальном исследовании влияния посторонних воздействий: шума, речевых помех – на деятельность детей с ЗПР и деятельность нормально развивающихся сверстников было выявлено более негативное влияние на деятельность детей с ЗПР любых посторонних раздражителей. Деятельность их в этом случае изобилует многочисленными ошибками, замедляется темп деятельности, снижается результативность.

У таких детей ошибки чаще возникают из-за невнимательности, чем из-за недостатка понимания материала, они отвлекаются на окружающие звуки, зрительные образы, детали собственной одежды и т.п.

В настоящее время детей, которые отличаются от других исключительно нарушением внимания, повышенной двигательной и речевой активностью, стали называть детьми «с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью» (СДВГ).

Детям с ЗПР свойственен большой индивидуальный разброс показателей, характеризующих их деятельность. У одних максимальное напряжение внимания и высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания, у других – максимальная концентрация внимания наступает лишь в середине, у третьих – наблюдаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего выполнения задания.

«Формирование образов окружающего мира осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений. Все сведения об окружающем мире и, о себе сам человек получает в форме зрительных, слуховых, двигательных, кожных, вкусовых, обонятельных ощущений и восприятий» [4, с. 176].

Первичных нарушений органов чувств у детей с задержкой психического развития нет. Однако, чтобы сформировать целостный образ предмета необходимо сложное взаимодействие ощущений и имеющихся в коре

головного мозга следов прошлых восприятий. Такое взаимодействие нарушено у детей с задержкой психического развития.

Восприятие развивается в двух взаимосвязанных аспектах:

- «формирование и совершенствование представлений о свойствах предметов, выполняющих функцию сенсорных талонов;
- формирование и совершенствование самих перцептивных действий, необходимых для использования эталонов при анализе реальных предметов» [5, с.11]. Для детей с ЗПР характерны недостаточные, фрагментарные знания об окружающем мире, что объясняется не только бедностью опыта ребенка (сама эта бедность обусловлена неполноценным восприятием), но и нарушением таких свойств восприятия, как предметность и структурность (если предмет находится в непривычном ракурсе, он не узнается). Помимо целостности и структурности при задержке психического развития происходят нарушения и других свойств восприятия (таблица 1).

Таблица 1.

Нарушение свойств восприятия у детей с ЗПР

свойство восприятия	нарушения
предметность и структурность	<ul style="list-style-type: none"> – предмет плохо узнаваем в непривычном ракурсе; – предмет не узнается на схематических и контурных изображениях; – не узнаются перечеркнутые или перекрытые друг другом предметы; – смешиваются сходные по начертанию буквы.
целостность	<ul style="list-style-type: none"> – не умеют вычленить части целого предмета; – затрудняются в достраивании образа по части; – воспринимают меньшее количество целостных образов.
скорость	<ul style="list-style-type: none"> – ниже нормальной для данного возраста; – снижается, если: <ul style="list-style-type: none"> = повернуть предмет; = плохо осветить его; = поставить рядом аналогичные предметы; = быстро менять объекты.

Все данные отклонения свойств восприятия выявлены в исследовании, проведенном П.Б. Шошиным (1984).

Кроме того, детям с ЗПР свойственна общая пассивность восприятия, проявляющаяся в попытках заменить более сложную задачу той, которая легче.

У детей с ЗПР отсутствует планомерность при анализе объекта, какой бы канал восприятия не был бы задействован (слуховой, тактильный или зрительный). Поисковые действия их хаотичны и импульсивны. Анализируя объект, дети приходят к результату, отличающемуся меньшей полнотой и точностью, опускают мелкие детали.

«Степень сформированности пространственных представлений и их использования в деятельности характеризует важную составляющую развития ребенка - основу внутреннего плана деятельности» [3, с.41].

Таким образом, у детей с ЗПР наблюдается недоразвитость внимания и восприятия. Внимание детей с ЗПР отличается отставанием по 7 показателям: устойчивости, объему, концентрации, сосредоточенности, распределению, избирательности и гибкости.

Список литературы:

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: Просвещение, 1973
2. Лебединский В.В. Задержанное психическое развитие //Нарушение психического развития у детей. – М.: Изд-во МГУ, 1985.
3. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии [Текст]/А.Р.Лурия. – М., 2013. – 127 с.
4. Мальцева, Е.В. Особенности ориентировки младших школьников с задержкой психического развития в звуковой речи [Текст]// Дефектология. – М., 2009. – № 3.
5. Шевченко, С.Г. Умственное и речевое развитие детей с задержкой психического развития [Текст]/С.Г.Шевченко. – М., 2011. – 194 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ахрамейко Надежда Ивановна

*студент Уральского государственного педагогического университета,
Института педагогики и психологии детства,
РФ, г. Екатеринбург*

Луценко Любовь Александровна

*студент Уральского государственного педагогического университета,
Института педагогики и психологии детства,
РФ, г. Екатеринбург*

Чугаева Ирина Григорьевна

*научный руководитель, канд. пед. наук, старший преподаватель
Уральского государственного педагогического университета,
Института педагогики и психологии детства,
РФ, г. Екатеринбург*

Младший школьный возраст - важный и ответственный период развития нравственных качеств личности ребенка. В данном возрасте закладываются основы ценностно-смысловой сферы личности, формируется система ценностных ориентаций, которые являются одним из критериев в отношении человека к окружающему миру[3]. Ценностные ориентации определяют социальное взаимодействие людей, согласование их интересов, требований, регулируют поведение человека. В связи с этим структура ценностных ориентаций личности и выявление путей их развития и формирования выступают объектом социально-психолого-педагогического анализа.

Выбором темы нашей статьи послужила педагогическая рефлексия ситуации на уроке по литературному чтению в третьем классе, связанная с чтением сказки Б.Заходера «История Гусеницы». Данную сказку сам автор относил к циклу «Сказок для людей» и пояснял в предисловии, что их «рассказывают сами звери» и рассказывают их людям, чтобы они стали добрее и относились к зверям хорошо. Таким образом, автор выбирает древнейшую категорию идеала, которая осмысливается им и с позиции общественной морали и личностной добродетели человека.

Конкретно в данной сказке автор в аллегорической форме противопоставляет духовные потребности (по отношению к гусенице, это «способность летать») и физиологические потребности («есть вкусную крапиву»). Так, главная героиня сказки гусеница превращается в бабочку и приобретает крылья только тогда, когда у нее возникает желание увидеть лес, речку, луг, а не только «жевать» любимую вкусную крапиву.

В процессе учебного диалога, направленного на способность учащихся охарактеризовать главных героев сказки, обучающиеся задали вопрос учителю: «А что такое «духовные ценности»?». Детям было не понятно, что можно еще, кроме вещей и предметов, называть ценностью? Это послужило предметом для педагогической рефлексии учителя, нацеленной на понимание особенностей мышления современных детей, их суждений о мире.

Известно, что современный мир отличается ценностным плюрализмом, сложностью и неоднозначностью оценок различных социальных явлений и человеческих поступков. В связи с этим, мы считаем, что в процессе образования, необходимо активизировать психологические механизмы понимания и переживания ребенком различных жизненных ситуаций, когда дети сами смогли бы вынести нравственную оценку, сделать личностный выбор.

Проведя педагогическую рефлексия, нами было решено организовать воспитательное мероприятие на тему: “Ценности человека”. Целью занятия является создание психолого-педагогических условий формирования ценностных ориентаций младших школьников. Задачи, которые необходимо было решить:

1. определить понятия «ценности» как выражения человеческих потребностей;
2. воспитывать духовные потребности личности обучающихся;
3. развивать способность младшего школьника к самоопределению в системе ценностей современного общества.

На занятии было использовано следующее оборудование: карточки с текстом для самостоятельной работы, текст притч, “цветок” ценностей, презентация к уроку, мультимедийное оборудование, интерактивная доска, словарь С.И. Ожегова.

В начале занятия детям предлагалось послушать две притчи и сказать, что является ценностью для героев?

Притча №1: «Молодой человек шел по грязной дороге и вдруг увидел в грязи золотую монету. Он нагнулся и подобрал ее. Пошел дальше в поиске других монет. И, действительно, они иногда попадались ему под ногами. Так прошла его жизнь. Когда он умирал, его, глубокого старика, спросили, что такое жизнь. Он ответил: «Жизнь – это грязная дорога, на которой иногда попадаются золотые монеты»[4].

Притча №2: «В одной из стран, неважно в какой, жила одна старушка. Многие годы она ходила с палочкой по пляжу в разгар летнего сезона. Многие люди недоумевали и не понимали, что она ищет в песке, разгребая его палочкой... Только спустя годы люди узнали, что в течение многих лет она ходила по пляжу с одной лишь целью – она собирала осколки битого стекла, чтобы взрослые и дети не поранились»[4].

К данным притчам были заданы вопросы, задача учеников состояла в том, чтобы определить ценности для каждого из героев, представленных в притчах.

Обучающимся предлагалось самим дать определение понятию “ценность”. Дети давали неожиданные для нас ответы: «Ценность – это то, ради чего живет человек...», «ценность – это то, что он хочет иметь сам и желает своим близким...» и др.

Обратившись к словарю С.И. Ожегова, дети убедились в правильности своих догадок: «Ценность – важность, значение... ценный предмет, явление. Культурные ценности. Духовные ценности. Материальные ценности (все, что имеет денежную основу)» [2].

Так мы определили понятие ценностей и их видов – материальных и духовных ценностях. Материальные ценности - это всё то, что можно увидеть,

потрогать, использовать для обеспечения жизни. Духовные ценности - это то, что невозможно увидеть, но можно пережить в процессе человеческих отношений. Это – любовь, уважение к близким, свобода, радость, творчество. Мы намеренно не противопоставляли материальные и духовные ценности, а поясняли необходимость и тех и других для человека, попытались донести до детей важность выбора человеком тех ценностей, которые являются для него основополагающими. Каждая из ценностей важна, как духовная, так и материальная (пример, здоровье - духовная ценность, лекарство - материальная ценность). Следующим заданием для обучающихся было выбрать из предоставленного списка ценностей 10 ценностей для себя наиболее значимых[1]. Дети выбрали ценности из предложенного списка, а после того как задание было выполнено, разыгрывалась ситуация: «Во многих русских сказках можно встретить сюжет, когда к главному герою сказки обращается какой-либо сказочный персонаж, например, Водяной в сказке о Марье-царевне со словами: «Отдай то, что дома не оставил». В данной ситуации главный герой обычно отдает то, что не имеет, или то, что не так жалко отдавать. А вы бы, что из выбранных ценностей смогли отдать? Какие ценности Вы бы отдали?». Детям предлагалось вычеркнуть их списка две ценности менее значимые для них. По нашим наблюдениям, дети не сразу смогли сделать это. Некоторое время думали, рассуждали. Потом, мы пояснили, что из оставшихся ценностей надо отдать еще две. Мы видели, как это непросто давалось это детям. В итоге в списке остались только те, которые действительно были основополагающими. Оставшиеся ценности ученики выписывали на индивидуальный лепесток с последующим объяснением своего выбора. Из всех лепестков был сделан «цветок ценностей». Это был «цветок» *личностных* ценностей детей!

Для более глубокого понимания воспитательной темы, мы обратились к знакомой детям сказке В. Катаева “Цветик-семицветик”. Бала продумана система вопросов по теме урока: «На какие чудеса «потратила» Женя волшебные лепестки Цветика-семицветика?», «Какие ценности приобрела

Женя?», «Какой ценностью поделилась Женя, оторвав последний листок?», «Какие ценности сделали ее счастливой?».

Дети отмечали, что Женя от преследования ее большим количеством игрушек испугалась и решила от них избавиться, на Северном полюсе она замерзла и пожелала вернуться обратно домой к маме, а вот подарив больному мальчику здоровье, сделала его счастливым и долго бегала с ним по двору и играла в салки. Именно такая ценность как здоровее, добро делает человека счастливым. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что цель внеурочного мероприятия по созданию психолого-педагогических условий формирования ценностных ориентаций у детей младшего школьного возраста была достигнута.

На заключительном этапе урока ученики вспоминали определения понятия “ценности”, их виды, приводили примеры. Полученный на уроке материал позволил нам провести исследование об особенностях ценностных ориентаций младших школьников.

После ранжирования ценностей получились следующие результаты:

- Самым важным для учеников 3-го оказалась ценность «семья» (любить семью, близких), так как ее отметили 14,4 %;
- Не менее важным по значимости является жизнь и помощь родителям, составив 11,2%;
- Ниже следует такая ценность, как «доброта» (быть добрым), выбрали 8% опрошенных;
- 5,6% - 7,2%. В эту категорию вошли ценности: дом, квартира, забота, природа, сочувствие, дружба;
- 0,8% - 4%. В эту категорию вошли ценности: деньги, игрушки, книги, картины, скульптуры, творчество, одежда, свобода, справедливость, еда, уважение, образование;
- Не вошли в список ценностей учеников 3-го класса: преданность и развлечения.

Итак, для учеников 3-го класса важнее всего: жизнь, семья, помощь родителям и доброта. Следовательно, можно сказать, что дети в качестве основополагающих выбирают духовные ценности.

В заключении мы сделали вывод, что формирование ценностных ориентаций учащихся, системы их установок и убеждений должно строиться на взаимном сотрудничестве и заинтересованности общим делом. Для становления положительного отношения к ценностям необходим опыт их эмоционального переживания и рефлексии. Процесс формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников необходимо диагностировать, проводить своевременную коррекционную работу (при проявлении асоциальности), вести психологическое просвещение и консультирование родителей и педагогов, а также важно выявлять психолого-педагогические условия, способствующие формированию ценностных ориентаций младших школьников.

Список литературы:

1. Никеева М. М. Формирование основ нравственных представлений у младших школьников посредством народных сказок. Йошкар-Ола.: 2006. - 251 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — 24-е изд., испр.. — М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. — 1200 с. - Электронный ресурс: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=34713>
3. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Педагогика-Пресс, 2001. 440 с.
4. Скребцова М.В., Лопатина А.А. Притчи для детей и взрослых. Книга 3. М.: 2014. - 208 с.

ПУТИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ КОМПЛЕКСА ВАРИАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В ДОПОЛНЕНИИ К БАЗОВОМУ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ КОМПЛЕКСУ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Кис Валерия Владимировна

*студент Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического
университета – ЮУрГГПУ,
РФ, г. Челябинск*

Смирнова Марина Владимировна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
– ЮУрГГПУ,
РФ, г. Челябинск*

В современном российском обществе цели и задачи обучения английскому языку обязаны формироваться исходя из потребностей общества. В эпоху глобализации изучение иностранного языка в основной школе дает широкие возможности, которые обусловлены социальным заказом общества и государства. При обучении иностранным языкам происходит формирование личности обучающегося, способной и желающей принимать участие во всех видах общения на межкультурном уровне. Благодаря этому, возникла необходимость развития лексической компетенции, являющейся важнейшей составляющей коммуникативной иноязычной компетенции.

Необходимость сформированности у обучающихся лексической компетенции, а именно: знать значения изученных лексических единиц, включая оценочную лексику, устойчивые словосочетания, основные способы словообразования (словосложение, аффиксация, конверсия), а также способов передачи значений безэквивалентной лексики на изучаемом языке ; уметь выбирать и комбинировать лексические единицы с учетом ситуаций общения в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего и пишущего, распознавать значения многозначных и сложных слов, синонимов, антонимов в рамках предметно-тематического содержания программы ; владеть способом выбора и комбинирования лексических единиц с учетом ситуаций общения в

соответствии с коммуникативными намерениями говорящего и пишущего, распознавать и производить самокоррекцию лексических ошибок в процессе устной и письменной речи.

Обучению лексике в России всегда уделялось достаточно внимания, однако если раньше целями обучения лексике являлись формирование и развитие лексических навыков, то сейчас цель значительно расширилась, так как, мы не только обучаем лексике, но и языку и культуре страны изучаемого языка. Согласно С.Г.Тер-Минасовой, смысл слова не ограничивается только лишь лексическим понятием, так как семантика слова в основном обусловлена его лексико-фразеологической сочетаемостью и различными социолингвистическими коннотациями, а случаи эквивалентности слов во всем их семантическом объеме и действительного функционирования в речи крайне редки [1 с. 60].

Обобщение педагогического опыта и опрос учителей школ выявили необходимость в создании комплекса вариативных заданий в дополнении к базовому учебно-методическому комплексу в качестве эффективного средства развития у учащихся лексической компетенции.

Данный комплекс вариативных заданий является дополнением к базовому УМК “English” для 9 класса школ с углубленным изучением английского языка авторов О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой. Разработанный нами комплекс вариативных заданий направлен на развитие речевых лексических навыков у учащихся основной школы. Мы предполагаем, что разработанный нами комплекс вариативных заданий помогает не только развивать речевые лексические навыки, но и развивает воображение учащегося, кругозор и способствует формированию черт вторичной языковой личности.

Стоит отметить, что развитие речевых лексических навыков возможно через монологическую речь, так как ей уделяется достаточное внимание в основной школе в связи присутствием заданий на монологическое высказывание в ОГЭ.

Цель данного комплекса вариативных заданий заключается в развитии речевых лексических навыков, которые являются одной из составляющих развития лексической компетенции, как одной из важных составляющих, необходимой для развития у учащихся черт вторичной языковой личности. Также целью нашего комплекса является развитие навыков выбора и комбинирования лексических единиц с учетом ситуаций общения в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего и пишущего, а также распознавание и самокоррекция лексических ошибок в процессе устной и письменной речи. [2, с.175]

Основными задачами нашего комплекса являются:

- 1) усилить заинтересованность обучающихся в языке;
- 2) научить выбирать и комбинировать лексические единицы с учетом ситуаций общения в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего и пишущего;
- 3) развивать навыки лексической гибкости и контекстуального замещения;
- 4) научить распознавать значения многозначных и сложных слов, синонимов, антонимов в рамках предметно-тематического содержания программы.

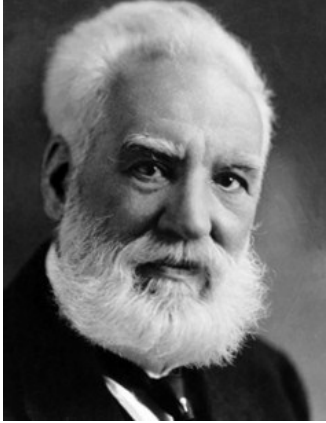
Приняв во внимание данные анкетирования учащихся и преподавателей школы, мы разработали комплекс вариативных заданий на развитие лексической компетенции у учащихся. Наш комплекс вариативных заданий состоит из упражнений, различных по уровням усвоения лексического материала:

I. Знания

1. Учитель заранее готовит презентацию с необходимым количеством слайдов. Например, по теме «исторические деятели», учитель составляет примерно 10 слайдов. На каждом слайде выведена фотография известного исторического деятеля и несколько вариантов его возможного рода деятельности. Задача учащегося выбрать верный род деятельности и на основе установки сказать о нем. На каждом слайде также прописана установка, на

основании которой учащиеся должны строить свой ответ ,например: I know that name was a/an/the profession .

Слайд 1.

I know that <u>name</u> was a/an/the <u>profession</u>	
<p>Alexander Graham Bell</p> 	<p>Inventor Ambassador Politician Explorer Commander-in-chief President of the USA Musician Poet Prime minister</p>

2. Учитель раздает учащимся бланки, на которых написаны краткие факты об исторических деятелях. Задача учащихся заполнить пропуски профессиями данных деятелей. Все профессии должны быть представлены в рамочке после текста задания.

Architect, inventor, prime minister, the president of the USA, poet, musician, commander-in-chief, ambassador, explorer, emperor.

1. Mikhail Zemtsov was an _____. He took part in designing the Summer Garden in St. Petersburg.

2. Nicholas II of Russia was the last ___ of Russia.

3. John F. Kennedy was the 35-th _____. He was killed in Dallas, Texas.

4. Mikhail Kutuzov was a _____.

5. Sir Winston Churchill was a British politician, army officer, and writer, who was _____ of the United Kingdom.

6. Lord Byron, was an English _____.

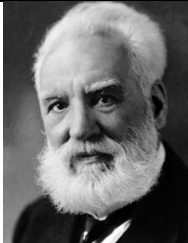
7. Thomas Edison was an American _____ and businessman. He developed the motion picture camera and the electric light bulb.

8. Vasco de Gama was a Portuguese __ who was the first European to reach India by sea.

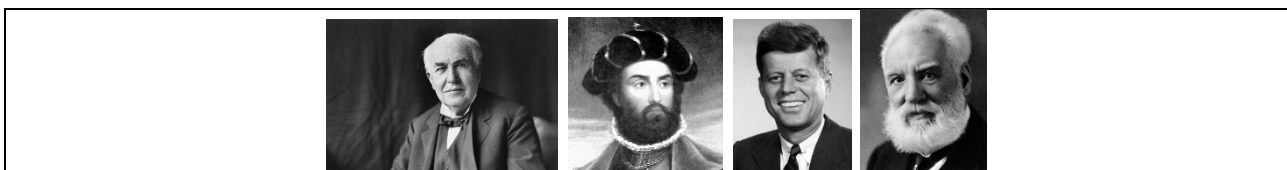
9. Elvis Presley was a noted American _____, his nickname is ‘The king of Rock and Roll’.

10. Leonardo DiCaprio is the United Nations climate _____.

3. Учитель выводит на слайд портреты деятелей, под которыми указаны 2 предполагаемых профессии данного деятеля. Учитель дает установку, что учащиеся должны спросить своего соседа согласны ли они с указанным фактом. Например, do you think that Alexander Graham Bell was an architect or a politician? I think he was an inventor.

Do you think that _____ was an _____ or a _____ ? I think he was _____ .	
	politician, ambassador, musician, poet.

4. Учитель представляет на слайде фотографии известных исторических деятелей, дает установку «назовите имя исторического деятеля, его профессию и почему он знамениты». Предполагаемый ответ ученика: I see Alexander Graham Bell in the picture. He was an inventor. He invented the telephone.



II. Умения

1. Замените выделенные слова синонимами.

Alexander Graham Bell is most famous for his invention of the telephone. He first became interested in the science of sound because both his mother and wife were deaf. His experiments in sound eventually let him to want to send voice signals down a telegraph wire. He was able to get some funding and hire his famous assistant Thomas Watson and together they were able to come up with the telephone. The first

words spoken over the telephone were by Alex on March 10, 1876. They were "Mr. Watson, come here, I want to see you".[3]

2. Подстановочное бинго: учащимся выдаются листы, на которых обозначена таблица. С пустыми блоками. Учитель читает краткие биографии исторических деятелей, не называя их имена. Ученики записывают имя этого деятеля в таблицу. Как только у ученика будет в одной линии 3 деятеля он говорит «бинго» и называет деятелей – если есть ошибки – игра продолжается.

profession	name	name	name
1.politician		John.F.Kennedy	
2.musician	Elvis Presley		
3.explorer			Columbus

3. Учащимся выдается текст, в котором пропущены изученные слова. Необходимые слова не указываются в задании, а на месте пропуска ставится 1я буква необходимого слова.

Christopher Columbus is the e____ who is credited for d____ America. Of course, there were already people living in America at the time who we call N____ A____. There even was a European, Leif Ericsson, who had been to the Americas before. However, it was Columbus' v____ that started the e____ and c____ of the Americas.

4. Напишите краткое сообщение (5-7 предложений) про выдающегося исторического деятеля, используя предложенный план и необходимую изученную лексику.

Name of the person
Date and place of birth
Profession
The greatest invention
The importance for the mankind

III. Навыки

1. Учащиеся получают готовые монологи. Их задача выучить и воспроизвести готовый монолог, по изученной теме.

The Portuguese nobleman Vasco da Gama (1460-1524) sailed from Lisbon in 1497 on a mission to reach India and open a sea route from Europe to the East. After

sailing down the western coast of Africa and rounding the Cape of Good Hope, his expedition made numerous stops in Africa before reaching the trading post of Calicut, India, in May 1498. Da Gama received a hero's welcome back in Portugal, and was sent on a second expedition to India in 1502, during which he brutally clashed with Muslim traders in the region. Two decades later, da Gama again returned to India, this time as Portuguese viceroy; he died there of an illness in late 1524. [4]

2. Учащиеся получают изученный диалог с выделенной лексикой. Их задача заменить выделенную лексику на синонимы и воспроизвести монолог.

The Portuguese nobleman Vasco da Gama (1460-1524) sailed from Lisbon in 1497 on a mission to reach India and open a sea route from Europe to the East. After sailing down the western coast of Africa and rounding the Cape of Good Hope, his expedition made numerous stops in Africa before reaching the trading post of Calicut, India, in May 1498. Da Gama received a hero's welcome back in Portugal, and was sent on a second expedition to India in 1502, during which he brutally clashed with Muslim traders in the region. Two decades later, da Gama again returned to India, this time as Portuguese viceroy; he died there of an illness in late 1524.

3. Учащиеся получают ранее изученный монолог, в котором пропущены слова или выражения. В рамочке над текстом представлены дефиниции слов, которые нужно вставить. Задача ученика по дефиниции вспомнить изученное слова и вставить в текст.

a man of noble rank, an established or selected course of travel, a journey undertaken for a specific purpose, to battle , to go back or come back again, the governor of a country or province who rules as the representative of a king or sovereign
--

The Portuguese ____ Vasco da Gama (1460-1524) sailed from Lisbon in 1497 on a mission to reach India and open a sea ____ from Europe to the East. After sailing down the western coast of Africa and rounding the Cape of Good Hope, his ____ made numerous stops in Africa before reaching the trading post of Calicut, India, in May 1498. Da Gama received a hero's welcome back in Portugal, and was sent on a second ____ to India in 1502, during which he brutally ____ with Muslim traders in the region. Later, da Gama again ____ to India, this time as Portuguese ____; he died there of an illness in late 1524.

4. Составьте монологическое высказывание на основе плана и списка возможных слов и словосочетаний.

Plan	Compulsory word-combinations
1. Name of the person 2. Place and date of birth 3. What did he do for a living? 4. Why did he/she become popular? 5. Why is he/she Important for the mankind? 6. Personal opinion	Architect, inventor, prime minister, the president of the USA, poet, musician, commander-in-chief, ambassador, explorer, emperor, a man of noble rank, an established or selected course of travel, a journey undertaken for a specific purpose, to battle , to go back or come back again, the governor of a country or province who rules as the representative of a king or sovereign, brave, adventurous, well-educated, a man of knowledge.

На протяжении педагогической производственной практики нами проводилось опытно-экспериментальное обучение, с внедрением разработанного комплекса вариативных заданий. В качестве критериев оценивания монологических умений по следующим параметрам, представленным в таблице 1.1.

Балл	Коммуникативная задача	Лексика		
		Ситуативность	Лексическая сочетаемость	Стилистическая окраска
1	Тема диалога раскрыта полностью, хорошо организованная беседа	Употребление лексики по теме	Ученик умеет употреблять лексические единицы с другими словами в речевом отрезке	Ученик употребляет стилистически верные согласно коммуникативной задаче лексические единицы
0,5	Неполное раскрытие темы, учащийся не всегда проявляет инициативу в обмене репликами	Частичное употребление вокабуляра по теме	Ученик частично умеет употреблять лексические единицы с другими словами в речевом отрезке	Ученик частично использует стилистически верные лексические единицы

0	Тема не раскрыта полностью, отсутствие инициативы при обмене репликами	Лексика по теме не использована	Ученик не умеет употреблять лексические единицы с другими словами в речевом отрезке	Ученик использует стилистически неверные лексические единицы
---	--	---------------------------------	---	--

Диагностирующий срез в конце формирующего этапа показал, что у большинства обучающихся уровень развития лексической компетенции повысился. Для определения эффективности специально разработанного комплекса вариативных заданий мы использовали метод математической статистики:

$K_0 = K_{Эг} / K_{Кг}$, где «КЭг» - средний балл в экспериментальной группе, а «ККг» - средний балл в контрольной группе, если $K_0 > 1$, то эксперимент успешен.

По предварительным подсчетам, после проведения диагностирующего среза средний балл в экспериментальной группе составил 28,09 единиц, а в контрольной группе 27,27 единиц. Подставив данные в формулу, получаем $K_0 = 1.03$, что является подтверждением успешной реализации разработанного нами комплекса вариативных заданий.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод об эффективности разработанного нами комплекса вариативных заданий. Таким образом, наше утверждение, что развитие лексической компетенции у учащихся будет более эффективным, если планомерно и целенаправленно внедрять в образовательный процесс на уроках английского языка дополнительно к базовому УМК комплекс вариативных заданий для развития лексической компетенции, подтвердилось на практике.

Список литературы:

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С.Г. Терминасова. – М., 2004., с.60
2. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов ... Е. Н. Соловова. — М.: Просвещение, 2002. — 239 с, 175 с

3. Alexander Graham Bell. Biography. — [Электронный ресурс]— Режим доступа.—URL:<https://www.biography.com/people/alexander-graham-bell-9205497/> (Дата обращения 22.05.2018)
4. Vasco da Gama. Biography. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <https://www.history.com/topics/exploration/vasco-da-gama> (Дата обращения 22.05.2018)

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСКУССИИ В СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Лобода Анастасия Геннадьевна

*студент, Кировский индустриально-педагогический колледж,
РФ, г. Киров*

Чалая Ирина Николаевна

*научный руководитель, канд. пед. наук,
Кировский индустриально-педагогический колледж,
РФ, г. Киров*

Компетентность как результат когнитивного научения и компетенции как способность применять знания и вырабатывать алгоритм решения реальной ситуации, являющиеся основной итоговой характеристикой школьника на любой ступени обучения, проявляют себя, в первую очередь, в системе учебных действий.

На уровне личностных действий в учебной деятельности речь идет о личностном, профессиональном, жизненном самоопределении, способности к смыслообразованию, в первую очередь, как значимому фактору учебной мотивации, а также нравственноэтической ориентации.

Область регулятивных действий обеспечивается организацией обучающимися собственной учебной деятельностью в плане целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки и саморегуляции. В основе познавательных учебных действий содержится сложный психолого-анатомический механизм функционирования познавательных процессов школьника, основанный на режиме включения индивидуальных возможностей школьников и развития общеучебных, логических, проблемных, знаковосимволических задач в ходе рационально спланированных учебных видов жизнедеятельности на всех учебных дисциплинах. Коммуникативные действия, классически понимаемые как важнейшая социальная компетентность, подразумевают «учет позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективно обсуждении проблем; интегрироваться в

группу сверстников и строит продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [5, с.30].

Выполнение названных действий требует отношения к учебной деятельности, основанного, в первую очередь, на активности, направленности, осознанности, способности к сотрудничеству, ценностно-смысловой организации действий и принятию внутреннего «Я» как основы саморегуляции, саморефлексии, самосознания, что и является основным механизмом изменения себя.

Названные личностные качества, определяют, в свою очередь, такое новообразование личности, как субъектность.

Данная диффиниция является интегральной, поскольку определяется такими науками, как философия, педагогика, психология и представлена обширными категориальными и критериальными характеристиками.

В классическом определении субъектность можно представить как важнейшую человеческую способность, которая «заключается в умении становиться и быть автором собственной жизни: управлять своими действиями, планировать способы своих действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий» [4, с.13].

А.К. Осницкий под субъектностью понимает целостную характеристику активности человека, обнаруживаемой в деятельности и поведении [8, с.6]. Субъектность как свойство личности проявляется в способности производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке. При этом специфика субъектности заключается во взаимосвязи предметов преобразований. Ими являются и окружающая действительность, и сам человек, и его внутренний мир. По мнению ученых, субъектность есть «социальный, деятельностно-преобразующий способ бытия человека», как «многообразие психологических способностей и механизмов, обобщённо представленных в таких психологических реакциях, как разум, чувства, побуждения, воля, способность, характер человека. Достижение человеком уровня субъектности предполагает овладение им совокупностью родовых психологических особенностей: мышления, сознания, желаний, воли, чувств и т.д.» [11, с.372].

Выше мы говорили о психолого-педагогических механизмах организации учебной деятельности и действиях самого ученика, поэтому сошлемся на В.В. Серикова, который связывает становление субъектности школьника с реализацией личностью таких качеств, как функция выбора, проявление избирательности; принятие решений и обоснование деятельности; самооценка, реализация образа Я; определение системы жизненных смыслов личности. Данные качества, по нашему мнению, характеризуют компетентность, основу которой составляет, субъектность. Субъектность, проявляющаяся в деятельности и активности, характеризуется накоплением субъектного опыта, под которым «понимаются субъективные переживания, такие как система его чувств, отношений с другими людьми, оценка своего поведения, процесса и результатов» [10, с.5]. Только «при достаточной сформированности каждого из компонентов субъектного опыта обеспечиваются активные, целенаправленные, умелые, осознаваемые и координированные с усилиями других людей действия... а также формируется соответствующее отношение к своим поступкам других людей» [7, с.101].

Важнейшим условием накопления субъектного опыта является, по мнению Л.С.Выготского активность и осознанная самостоятельная деятельность, ведущая к внутренним и внешним преобразованиям. Поэтому закономерен вопрос о выборе методов и форм организации учебного процесса, обеспечивающих прирост субъектного опыта, в связи с чем рассмотрим возможности такого метода и формы организации учебного занятия или его структурных компонентов, как дискуссия.

Анализ словарных источников, позволяет выделить такие ключевые слова в определении дискуссии, как спор, обсуждение. Психолого-педагогическая наполненность данного явления определена, в частности, Е.И.Роговым: «Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование), 1) способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе; 2) метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счет активного включения обучаемых в

коллективный поиск истины; 3) психотерапевтический прием воздействия на позиции и установки субъекта в специально созданной дискуссионной группе» [9, с.273].

«Учебная дискуссия,- как отмечает Г. А. Цукерман,- это средство выявления, поляризации отдельных сторон противоречия в точках зрения, мнениях участников дискуссии с целью последующей координации различных точек зрения для совместного согласованного действия» [12, с.49].

Таким образом, в качестве ключевых психолого-педагогических характеристик дискуссии как формы организации учебной деятельности, можно, в первую очередь, назвать равноправное обсуждение учебной задачи с целью разрешения логического противоречия в процессе сопоставления и взаимного изменения позиций ее участников.

Организация дискуссии предполагает виды деятельности, в ходе которых происходит осознание участниками своих мнений, суждений по обсуждаемому вопросу; оценивание существующих точек зрения, включая точки зрения оппонентов; формулирование вопросов и оценочных суждений, порождающих полемику; работа в группе единомышленников; продуцирование множества решений; формирование речевых высказываний на уровне внутренней и внешней речи.

Е.А.Крюкова выделяет побудительную, активизирующую, смыслообразующую, динамическую функции дискуссии [6, с.90].

Можно предположить, что механизм их реализации обеспечивает формирование определенных критериев субъектности.

Так, побудительная, то есть обеспечивающая выработку и принятие целей деятельности, функция вырабатывает «качество личности, обозначающее способность человека отдавать отчет в собственных действиях, быть стратегом деятельности, ставить цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстаивать действия и оценивать их соответствие задуманному, корректировать цели, выстаивать планы жизни» [10, с.6].

Активизирующая, стимулирующая развитие личности ученика функция дискуссии продуцирует активность как один из ключевых элементов субъектности, поскольку потребность к активности является, по выражению К.А. Абульхановой-Славской новообразованием личности, как субъекта. С другой стороны, по мнению Л.И. Анцыферовой, субъектность представляет собой «средоточие внутренней активности, которое, сформировавшись, определяет весь процесс становления личности и ее внутреннего мира» [2, с.19].

Функция смыслообразующая, преобразующая объективное значение в личностный смысл через оценивание, означивание, осмысливание, рефлексия, обеспечивает прирост значимых характеристик субъектности «по уровню проявления рефлексивности и осознанности ценностных ориентаций» [10, с.5].

Динамическая, регулирующая темп, направленность, время процесса развития личности функция дискуссии связана с преобразованием человеком себя самого. Так, в работах Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова «Человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы» [11, с.250].

Становление субъектности – это сложный и неопределенный во времени процесс. Однако, уже на начальном звене образовательного процесса необходимо предлагать младшим школьникам виды дискуссионной деятельности, способствующие целеполаганию, активности, смыслообразованию, личностному преобразованию.

В педагогической практике выделяют такие виды дискуссий, как свободные дискуссии, направленные дискуссии, дебаты, метод «Мозгового штурма», метод «Эвристических вопросов». Кроме того, выделяют следующие видовые варианты дискуссии: ситуация обращения на предмет дискуссии, сотрудничество в группе, ситуация обращенности на партнера (со-деятельность), ситуация обращенности на способ действия (самодеятельность) [3, с.76].

В частности, ситуация обращения на предмет дискуссии учит младших школьников видеть проблемы в самых простых и привычных вещах и формулировать их в ходе целевых доказательств и убеждений

В данном случае речь идет о проблемных актуализациях уже имеющиеся знаний и умений, например, в ситуациях организации восприятия новой темы на уроках русского языка и математики, «Окружающий мир».

При сотрудничестве в группе проявляется способность детей вступать в учебное сотрудничество с педагогом и сверстниками в пределах смысловых границ «Слышать – говорить», основанных на умение восприятия собеседника и реагирования на него. Такие виды деятельности вполне применимы при анализе литературных произведений на предмет составления характеристик литературных героев, анализе стихотворных текстов, выполнении творческих заданий, например, по поиску и сбору тематической информации.

Парная и групповая работа как содеятельность предполагает проведение активного свободного рассуждение, предполагающего принятие не только другого, но и его смысловой позиции. Данный вид деятельности продуктивен при выполнении проектов, подготовке сообщений по всем предметам программы начального образования.

В ситуации обращенности на способ действия (самодеятельности) в ситуации учебной дискуссии проявляется осознанность и самостоятельность учащихся, основанные на таком личностном преобразовании, как внутренний диалог. В такой дискуссионной ситуации ученик участвует на рефлексивном, ценностно-смысловом уровне. Подобные дискуссионные практики применимы в ситуациях рецензирования ответов товарищей, при анализе литературных произведений, обсуждении вопросов по ряду тем по предмету «Окружающий мир», систематизации нравственных понятий в процессе внеурочной деятельности, организованных в форме эвристической беседы.

Таким образом, дискуссия, основанная на постановке и решении мыслительных или предметных задач, создает ситуации преобразующей активности деятельности и поведения школьника. В данном случае можно

говорить о его субъектной направленности в отношении к учебной деятельности, характеризующегося направленностью, осознанностью, накоплением опыта, способностью к сотрудничеству.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980, - 336 с.
2. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена «субъект» и грани субъектно-деятельностного подхода // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе: Тезисы докладов к Международной научно-практической конференции. – М.: 1999. – С.17-25.
3. Байтматова М.С. Учебная дискуссия как средство формирования культуры диалогического взаимодействия младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2003. – 150 с.
4. Битянова М.Р. Субъектность: путь обретения самостоятельности. – М.: Наука, 2016.- 139с.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / [А.Г.Асмолов, Г.В.Бурменская, И.А.Володарская и др.]; под ред. А.Г.Асмолова. – М: Просвещение, 2008. – 151 с.
6. Крюкова Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: Природа, проектирование, реализация: Моногр. – Волгоград: Перемена, 1999. – 196 с.
7. Осницкий А.К. Психология самостоятельности: методы, изучения и диагностики. – Москва; Нальчик: изд.центр «Эль-Фа», 1996. – 130 с.
8. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. - № 1. – с.5-19.
9. 9. Рогов Е. И. Дискуссия. // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1 – А – М – 1993. – 608 с.
10. Селиванова О.Г. Человек и образование// Субъект как феномен современных психолого-педагогических исследований. – 2010. – № 2. - с.4-8.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
12. Цукерман Г. А., Фокина Н. Э. Поведение младших школьников в коллективной учебной работе // Вопр. психологии. – 1983. – № 4. – С 46 – 53. с. 49.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Панкова Ольга Витальевна

*студент, Ставропольский государственный педагогический институт,
РФ, г. Ставрополь*

Проблема активизации познавательной деятельности младших школьников в процессе обучения является одним из основных вопросов в современных психолого-педагогических исследованиях. От решения этого вопроса в наибольшей степени зависит эффективность учебного процесса, повышение качества обучения, мотивация обучающихся к достижению учебных и творческих результатов. Решение проблемы активизации познавательной деятельности – потребность общества, жизни, практики обучения и воспитания подрастающих поколений.

Одним из возможных средств активизации познавательной деятельности у учащихся начальных классов является дидактическая игра, так как она имеет важнейшее значение в психическом и интеллектуальном развитии. Игры активизируют мышление учащихся, помогают сделать учебный процесс привлекательным, интересным. Игра создает чувство радости и бодрости, вдохновляет учащихся, обогащает впечатлениями, помогает избегать назойливой назидательности, создает у школьников атмосферу дружелюбия. На уроках игры не должны быть однообразными и скучными. Игра способствует постоянному дополнению знаний. Также она должна быть средством всестороннего развития ребенка, его способностей, вызывать радостные эмоции, наполнять жизнь младшего школьника интересным содержанием.

Во время игры дети не замечают, что выполняют различные упражнения, где они сами сравнивают, выполняют учебные действия, тренируются в устном счете, решают задачи. Игра создает для ребенка условия поиска, вызывает интерес к победе, учащиеся хотят быть намного быстрее, находчивее. У них появляется желание четко выполнять задания, соблюдать правила игры.

В любой исторический период игра интересовала ученых. С ее помощью можно воспитать и обучать ребенка в радости. Такие деятели как Ж.Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци делали попытки развить способности детей в соответствии с законами природы и на основе деятельности, стремление которой присуще всем детям.

В ходе игры дети приобретают новые знания, умения, навыки. Игры, которые способствуют развитию восприятия, внимания, памяти, мышления, развитию творческих способностей, направлены на умственное развитие младшего школьника в целом. Включение игры и игровых моментов в урок делает процесс обучения познавательным и увлекательным, создает у учащихся оптимистический настрой, повышает работоспособность на уроке и смягчает преодоление трудностей в ходе усвоения учебного материала.

В течение длительного времени в теории и практике дидактическая игра рассматривалась как прием обучения и на уроках выступала в качестве игровой деятельности, которая никак не относилась к обучению. В настоящее время учителя могут применять дидактическую игру как форму обучения.

Опираясь на педагогический опыт, одним из средств активизации мыслительной деятельности и развития интеллектуального потенциала младших школьников является дидактическая игра.

Дидактическая игра – это вид деятельности, с помощью которой, дети учатся.

Дидактическая игра, как и любая игра, является самостоятельным видом деятельности, которой занимаются дети: она может быть индивидуальной или коллективной. Дидактическая игра представляет собой ценное средство воспитания действенной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания. Во время игры дети преодолевают большие трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. С помощью игры можно сделать любой учебный материал более увлекательным, который создаст у учащихся хорошее настроение, повысит работоспособность и облегчит процесс усвоения учебного

материала. В ходе дидактической игры дети наблюдают, сравнивают, сопоставляют, классифицируют предметы по тем или иным признакам, производят анализ и синтез, делают обобщения.

Дидактические игры выполняют большую роль для развития мышления и речи. Содержание и правила игры дают возможность упражнять учащихся в точном и правильном названии и описании предметов, в овладении грамматическим строем речи.

В ходе проведения дидактической игры нужно применять наглядные методы, так как младший школьник мыслит наглядно-образно. Нельзя насильно обязывать ребенка играть. Это не приведет к желаемому результату. Процесс игры должен быть увлекательным и радостным.

Дидактические игры кратковременны (10-20 мин.). Педагогу нужно уделять внимание умственной активности учащихся, также следить за активностью детей и чтобы не снижался интерес к поставленной задаче. Это немаловажно для коллективных игр. Поскольку нельзя позволить, чтобы в ходе командной игры участвовал только один человек, а другие ничего не делали. Ведь, если увлечен только один человек, то остальным становится скучно. С другой стороны, если все участники заинтересованы, то игра становится веселее, и учащиеся усвоят больше информации.

Именно в ходе игры раскрывается характер и степень развитости ребенка, поэтому для ребенка нужен индивидуальный подход в игре. Педагог должен тщательно продумывать задания, учитывая индивидуальные особенности школьника. Нужно включать различные задания, так как уровень развития у детей разный: кому-то нужно дать легкое задание, а кому-то сложнее. Также можно включать задания с выбором ответа и задания с полным пояснением решения. Больше внимания учитель должен уделить стеснительным детям, так как часто бывает, что учащийся может правильно ответить, но из-за своего стеснения не отвечает. Ребенку нужно помочь перебороть это стеснение. Для этого педагогу нужно больше хвалить таких детей за каждый верный ответ,

чаще вызывать к доске и давать возможность выступить перед одноклассниками.

При создании игры нужно тщательно продумывать задачи, содержание и правила игры, также требуется усложнять их. Для каждого школьника дидактическая игра имеет большое значение, также как для взрослого большую роль играет работа. Именно во время игры формируются те физические и психологические навыки, которые в дальнейшем будут нужны для работы: инициативность, творчество, способность справляться с любыми проблемами.

Из этого следует, что игра оказывает влияние на формирование личности ребёнка и является такой деятельностью, с помощью которой в психике ребёнка происходят существенные изменения, формируются главнейшие психические качества. Ни в какой другой деятельности ребёнок самостоятельно не проявляет столько настойчивости, целеустремлённости, неутомимости, как в игре.

На уроках информатики можно использовать игру «Испорченный телефон».

Класс делится на две команды, учащиеся выстраиваются цепочкой и первому игроку учитель даёт слово. И каждый по цепочке говорит это слово от второго до последнего. Можно взять слова на одну тему: «Алгоритм» или «Строение компьютера», где можно загадывать слова: ввод, вывод, начало, конец, монитор, принтер и другие.

Также учащиеся могут передавать слова с помощью жестов или мимики.

На уроках литературного чтения можно использовать игру «Дорисуй».

Класс делится на две команды, учащиеся выстраиваются цепочкой. Учитель каждой команде загадывает слово. Можно загадать персонажей из произведений. Первому учащемуся завязываются глаза и он должен нарисовать на доске один элемент слова, И каждый по цепочке с завязанными глазами рисует по элементу. В конце должен получиться рисунок.

Список литературы:

1. Аристова Л.П. Активность учения школьника. – М.: Просвещение., 2013. – с.139.
2. Газман О.С. Харитоновна Н.Е. В школу - с игрой. - М.: Просвещение, 2015. - 96 с.
3. Загрекова Л.В. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед./ Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М.: Высш. шк., 2007. – 383с.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия /Сост. Е.С. Рапацевич - Мн.: «Соврем. слово», 2005. - 720 с.
5. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576с.
6. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М: Компания Спутник. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. 2006.
7. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей.- Ярославль: Академия развития, 2009.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Старостина Галина Еремеевна

*студент ФЭИ СВФУ им. М.К. Аммосова,
РФ, г. Якутск*

Романова Оксана Дмитриевна

*научный руководитель, канд. социол. наук, доцент, зам. директора по научной
работе ФЭИ СВФУ им. М.К. Аммосова,
РФ, г. Якутск*

Введение

Цель исследования: изучение современной ситуации профессиональной ориентации учащихся в Республике Саха (Якутия) и разработка рекомендаций по содействию к готовности осознанного выбора профессии школьниками.

Методы исследования: анализ литературы, системный подход, сопоставительный анализ, статистические группировки, диагностические методы: анкетирование, методика тестового опроса.

В России происходит ориентация на мировой опыт ведущих зарубежных стран в плане модификации и модернизации системы подготовки кадров. Но часто данная ориентация связана с копированием международного опыта и внедрением в национальную систему, что не всегда оправдано в национальном контексте нашего обучения, ввиду отсутствия единой централизованной организации процесса, так как каждый регион и образовательная организация действуют самостоятельно [3].

Несмотря на то, что в России функционируют разного уровня учреждения общего образования вопросам профессиональной ориентации в них, уделяется одинаковое внимание. Это обусловлено наличием модели выпускника, одним из показателей которой является готовность к профессиональному выбору.

В современных условиях актуализирован социальный заказ на подготовку конкурентного специалиста, обладающего профессиональной компетентностью, мобильностью, гибкостью, способного самореализовать свой творческий потенциал в профессии и жизни. Именно эффективное проектирование

профессиональной ориентации школьников должна оказать значительную помощь в построении образовательной стратегии школы.

В настоящее время в школах Республики Саха (Якутия) осуществляется профориентационная работа с учениками, но не наблюдается выстроенной системы.

Учеными-профориентологами Республики Саха (Якутия), в частности А. В. Мордовской, С. В. Паниной, Т. А. Макаренко, было отмечено, что в республике наблюдается инертность системы образования в области профориентации учащихся с устоявшейся традиционной системой профессиональной ориентации, кроме того, ресурсное обеспечение данного процесса недостаточно [2].

Мы не можем сказать, что данная работа в школах не ведется, так как видим, что постепенно в образовательные учреждения начали пробиваться программы по профессиональному самоопределению школьников. Но это происходит не везде и, к сожалению, не всегда системно, а только посредством разовых мероприятий.

Профориентационная работа в Майинском лицее Мегино-Кангаласского района Республики Саха (Якутия) построена по следующим направлениям: методическое, диагностическое, консультативное, информационно-справочное.

Исследование показало, что недостаток разработанных методических рекомендаций по организации профориентационной работы в школах, накладывает свой отпечаток на всю деятельность по профессиональному самоопределению школьников. Большой процент учителей работает в этом направлении по интуиции.

В рассматриваемой школе есть планы работы социальных педагогов с обучающимися. Педагоги проводят беседы как индивидуальные, так и групповые, несколько раз в год привлекают родителей учеников для организации экскурсий на предприятия с целью ознакомления с определенными профессиями. Студенты вузов и профессионально-образовательных

организаций охотно выступают перед выпускниками и рассказывают о своих учебных заведениях и студенческой жизни.

МБОУ «Майинский лицей» Мегино-Кангаласского района в целях формирования профессиональной мотивации, готовности к осознанному выбору профессии и самоанализу основных способностей и склонностей учащихся, реализует ряд мероприятий профориентационной направленности:

- курсы внеурочной деятельности по выбору;
- индивидуальный учебный план;
- творческие, исследовательские проекты;
- предметные недели;
- социальные практики; профессиональные пробы;
- экскурсии на производство;
- трудовые отряды, летние лагеря;
- посещение дня открытых дверей в ВУЗах;
- встречи учащихся с выпускниками – студентами, с профессионалами своего дела;
- индивидуальные консультации;
- родительские собрания;
- творческие объединения под руководством родителей;
- профдиагностика;
- составление профессиональных карт;
- беседы с обучающимися, с родителями;

Также, анкетирование показало, что в школах имеются информационные стенды, которые регулярно обновляются, встречи с разными специалистами организуются три-четыре раза в течение учебного года, выездные экскурсии совершались в Северо-Восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова (далее – СВФУ). Состоялись встречи с представителями Дальневосточного государственного университета путей сообщения, СВФУ, Транспортного техникума РС (Я). Диагностика профессиональной направ-

ленности обучающихся 8-9-х классов проводится на факультативных занятиях и курсах по выбору.

Одним из социальных практик является традиционный День самоуправления, когда юноши и девушки 10-11 классов пробуют себя в роли учителей-предметников, классных руководителей, заместителей директора школы по учебной и воспитательной работе и даже директора школы. В этот день ребята могут проявить свои лидерские качества, организаторские способности и взглянуть на работу педагога, с другой стороны.

По результатам предоставления профориентационной услуги старшеклассникам Майинского лицея Мегино-Кангаласского района можно сделать следующий вывод: работа ведется планомерно с учетом запроса общества, планы реализуются на среднем уровне, используются разнообразные формы профориентационной работы с учащимися.

Исходя из того, что все традиционные методы профориентационной работы итак реализуются в данной школе, мы посчитали интересным реализацию образовательного квеста.

В целях повышения эффективности профориентационной деятельности предлагаем реализовать проект, который включает профессиональное просвещение с учетом изменения рынка труда, представление об Атласе новых профессий [4], формирование профессиональных намерений, внедрение образовательной технологии веб-квест по профессиональному самоопределению учащихся 8-10 классов.

Основная идея инициативы: содействие становлению личностных характеристик на основе приобретения первоначального опыта в процессе профессиональной ориентации в мире новых профессий через образовательную технологию веб-квест для обучающихся 8-10 классов.

Образовательный квест – это интегрированная технология, объединяющая идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде и ИКТ; сочетающая целенаправленный поиск при выполнении главного проблемного и серии вспомогательных заданий с приключениями и

(или) игрой по определённомu сюжету. Веб-квест можно рассматривать как один из видов квест-технологии.

Алгоритм квеста строится в логике технологии проблемного обучения – от постановки проблемы до путей ее решения, представления результата и рефлексии, что направлено на развитие обучающегося как активного субъекта жизнедеятельности.

В результате квеста учащиеся должны доказать свою социальную полезность и трудоустроиться.

Профориентационный образовательный квест «Город Будущего» выстроен в следующей логике:

I этап (2 дня) – сбор участников квеста, объяснение правил, знакомство с профессиями будущего, прохождение семи локаций, заполнение трудовой книжки- маршрутный лист;

II этап – выбор участниками квеста профессии будущего, «трудоустройство», командное представление своей профессии;

III этап – подведение итогов квеста: награждение и рефлексия.

Участники квеста с учетом маршрутного листа делятся на семь команд и проходят I этап, при этом каждый участник получает баллы в личный зачет. На прохождение каждой локации командам отводится 35 минут.

Интрига и сюжет, привнесённые в эту технологию, являются элементами игрового обучения – ролевой или приключенческой игры, которая по сущности носит командный характер.

Думается, что становление личностных характеристик у молодежи, заданных образовательными стандартами, может быть продуктивным в процессе участия в образовательном квесте профориентационной направленности.

Квест-технология, в ракурсе изменяющегося вызова времени, является актуальной и интересной для изучения, требующей практической реализации.

Список литературы:

1. Макаренко Т. А., Прокопьева М. Н. Маркетинговое исследование профориентационной работы в образовательных учреждениях Вилюйского района Республики Саха (Якутия) // Евразийское Научное Объединение. 2015. Т. 2, № 2 (2). С. 272-273.
2. Мордовская А. В., Панина С. В., Макаренко Т. А. Основы профориентологии : учеб. пособие для бакалавров. М. :Юрайт, 2011.
3. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Сахарова В.И. Тенденции развития профессиональной ориентации учащейся молодежи и вызовы времени // Профессиональное образование в России и за рубежом. №10. 2013. С. 23-29.
4. Атлас новых профессий. П. Лукша, К. Лукша, Д. Варламова, Д. Судаков, Д. Песков, Д. Коричин. Агентство стратегических инициатив. М. Сколково. Вторая редакция.2015. URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения: 03.05.2018)
5. Сайт МБОУ «Майинский лицей» Мегино-Кангаласского района РС (Я) URL: <http://mayalyssee.ru/> (дата обращения 05.05.2018)

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Толмачева Светлана Сергеевна

*студент Иркутского Государственного Университета
РФ, г. Иркутск*

Переход обучения российских школьников на ФГОС внес многие новшества в структуру современного урока, в связи с чем изучение роли интегрированных уроков представляется актуальным. В условиях информационной насыщенности и многоплановости системы человеческих знаний, новых требований, предъявляемых государством к обучению подрастающего поколения, в нашей стране одной из важнейших задач становится активизация познавательных возможностей учащихся. Необходимо формировать у детей реальное и многоплановое научное мировоззрение. Поэтому настал момент, благоприятный для объединения всех компонентов учебного воздействия в современном уроке.

Одним из нововведений ФГОС в области современной методики являются *интегрированные уроки*. Важно отметить, что элементы данной технологии применялись достаточно давно: их обосновывали такие известные педагоги как Я.А. Коменский, Д. Локк, А. Дистервег, К.Д. Ушинский. В советской системе обучения данный метод назывался комплексным; в настоящее время технология интегрированных уроков активно внедряется в школьные программы и связывает разные учебные предметы (с помощью межпредметных связей).

Межпредметные связи представляют собой «взаимную согласованность учебных программ, обусловленную системой наук и дидактическими целями» [6, с. 65]. Педагоги И. Д. Зверев и В. Н. Максимова считают, что межпредметные связи — это дидактическое понятие, имеющее структуру, состоящую из нескольких элементов: а) знания из какой-либо одной предметной области; б) знания из другой предметной области; в) связи знаний из обеих предметных областей в процессе обучения. Составляя характеристику данного определения,

можно сделать вывод, что межпредметная связь не возникает сама по себе, а является осознанным соотношением между элементами структуры различных учебных предметов [3, с. 8].

Многие педагоги и ученые обоснованно утверждают, что установка и использование межпредметных связей способствуют созданию особой, эффективной системы мышления у всех субъектов образовательного процесса. Данный процесс положительно влияет на формирование динамичности мышления, активизирует творческое познание и помогает школьнику освоить ценностные ориентации, необходимые в дальнейшем [2, с.157].

В современном учебном процессе наиболее часто используются различные средства реализации межпредметных связей: тексты, наглядные пособия, вопросы, познавательные задачи и проблемные ситуации, факультативные занятия и олимпиады, различные семинары и конференции, интегрированные учебные дни. При этом наиболее эффективным и доступным средством реализации межпредметных связей является интегрированный урок.

Таким образом можно сделать вывод о том, что средства повышения эффективности обучения включают в себя реализацию межпредметных связей, а межпредметные связи наиболее эффективно воплощаются через применение технологии интегрированного обучения.

Интеграция (от лат. *integratio* – восстановление, восполнение) является стороной процесса развития, связанной с объединением в единое целое ранее разнородных частей и элементов. В ходе процессов интеграции в системе увеличивается объём и интенсивность взаимосвязей и взаимодействия между элементами [4, с. 70]. Хотя наиболее часто данное понятие используется другими науками, в частности, математикой, экономикой, биологией, последнее свойство в виде нарастания объема и интенсивности взаимосвязи и взаимодействия между элементами системы наиболее ценно для использования в педагогическом процессе.

Традиционно, понятие «интеграция», используемое в педагогике, может иметь два значения:

а) создание у учащихся целостного представления об окружающем мире (когда интеграция рассматривается как цель обучения);

б) определение общего фундамента взаимопроникновения знаний (в том случае, когда интеграция является средством обучения) [4, с. 71].

Исходя из определения интеграции, интегрированным может быть назван любой урок, объединяющий научную базу различных отраслей знания, так как при проведении данного урока используются знания, умения и результаты анализа изучаемого материала методами других наук и иных учебных предметов.

В качестве критериев эффективного использования интегрированных уроков в современном учебном процессе М. Некрасова, Т. П. Рогушина предлагают выделить следующие:

а) активизация познавательной и творческой деятельности учащихся, развитие познавательного интереса через проблемное обучение;

б) вовлечение учащихся в самостоятельную практическую деятельность;

в) формирование и развитие исследовательских навыков и умения принимать самостоятельные решения;

г) формирование у учащихся современных представлений о целостности и развитии природы;

д) осознанное усвоение научных понятий и формирование системного мышления [8, с. 3; 9, с. 59].

Проведение интегрированного урока — это ответственный процесс, его выполнение требует соблюдения следующих условий: во-первых, педагог должен очень внимательно выбирать объекты изучения на уроке, а также тщательно анализировать содержание урока.

Во-вторых, к подготовке урока можно и нужно привлекать учащихся, которые, начиная со стадии подготовки к уроку будут вовлечены в развивающую среду, смогут осуществлять поиск информации, высказывать свои пожелания.

В-третьих, на интегрированном уроке важно использовать сочетание индивидуальных и групповых форм работы. Это позволит развивать самостоятельность, умение высказывать свое мнение, выслушивать товарищей, согласовывать свои действия в процессе работы, ориентироваться на общий результат.

В-четвертых, как и на любом другом уроке, необходимо учитывать возрастные психологические особенности обучающихся, а также ориентировать школьников на здоровый образ жизни.

Чтобы организовать и провести интегрированный урок, необходимо знать основные типы и формы данных уроков, в том числе:

1) *урок формирования новых знаний*, с помощью которого решают комплекс задач через сочетание разнообразных методов, средств и технологий. Формами проявления такого урока являются: проблемный урок, урок-исследование, урок-экскурсия, путешествие, мультимедиа-урок [5, с. 24].

2) *урок открытия нового знания*, решающий образовательные, воспитательные и развивающие задачи. Образовательная цель урока состоит в том, чтобы познакомить школьников с новыми понятиями, дать представления о тех или иных явлениях, выработать умения, научить владению определенными приемами.

Воспитательная цель заключается в том, чтобы показать роль определенных объектов и процессов, вовлечь учащихся в активную практическую деятельность и способствовать воспитанию у них природоохранного, экологического сознания. Кроме этого, воспитательная цель урока состоит в совершенствовании навыков общения.

Развивающие задачи, которые решаются с помощью интегрированных уроков, состоят в том, чтобы научить школьников работать с дополнительной литературой и другими источниками информации (в том числе электронными ресурсами, в которых дети видят зачастую только развлекательную направленность). Также школьники учатся готовить доклады, выступать перед различной аудиторией (своим классом, другими школьниками, участниками

межрайонных конференций). Важно то, что ребята развивают умения анализировать, обобщать и делать выводы: это им приходится в дальнейшей учебе. На уроке открытия нового знания используются следующие формы обучения: урок-сочинение, урок-путешествие, урок – деловая или ролевая игра, урок-практикум [5, с. 25].

3) *урок обобщения* направлен на более глубокое усвоение знаний, высокий уровень обобщения, систематизации. Чаще всего в этой форме проводятся итоговые уроки, на которых используются такие формы работы как беседы, краткие сообщения учащихся, лабораторные работы, выступления с устными рецензиями на отдельные статьи, дискуссии, книги, посвященные разбираемому вопросу.

Предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» считается самым интегрируемым в школьной программе. Практически все разделы данного курса логически взаимосвязаны не только между собой, но и с другими общеобразовательными предметами, как с естественнонаучными, так и с гуманитарными. ОБЖ с ними плотно взаимодействует, опирается на их знания, а иногда даже опережает их. Интегративность содержания курса ОБЖ базируется «на идеях сохранения и повышения качества жизни и здоровья человека, сохранения среды обитания и природных ресурсов, формирования у школьников активной жизненной позиции в вопросах обеспечения личной безопасности, безопасности общества и окружающей среды» [10, с. 277].

Межпредметные связи курса ОБЖ работают не только в урочной форме обучения. Наиболее полно они раскрываются в самостоятельной работе учащихся и во внеурочной деятельности. Практика показывает, что особенно ярко межпредметные связи проявляются при проведении массовых мероприятий комплексной направленности, в том числе спортивно-оздоровительных, познавательно-развивающих, а также на тему экологически безопасного и здоровьесберегающего образа жизни.

В практике обучения ОБЖ учителя могут использовать разнообразные приемы и методы работы, рассмотренные ранее и направленные на реализацию

межпредметных связей: наглядные пособия, вопросы и задания, проблемные ситуации. Учеников необходимо побуждать вспоминать пройденный материал в его связи с изучаемой темой, с практическим назначением в повседневной жизни, а также подготавливать к восприятию информации на других предметах.

Таким образом, предметная область «Основ безопасности жизнедеятельности» способствует созданию целостной научной картины мира, что является важной задачей достижения планируемых результатов обучения в соответствии с ФГОС. Кроме этого, именно курс ОБЖ способен помочь сформировать представление о практическом применении полученных знаний, их необходимости, при этом формируя сознательную личность безопасного типа поведения.

Основное сходство предмета ОБЖ и предмета «английский язык» заключается в практической направленности уроков. Данная особенность выражается в том, что на уроке английского языка преподаватель формирует у учащихся навыки и умения использовать иностранный язык как средство коммуникации, то есть знания сообщаются, чтобы эффективно сформировать навыки общения. Одновременно представляется возможным формировать навыки безопасного поведения и знания о сохранении и повышении качества жизни и здоровья человека, сохранения среды обитания и природных ресурсов, обеспечении личной безопасности, безопасности общества и окружающей среды.

Например, на интегрированном уроке ОБЖ и английского языка педагог планирует научить школьников рассказывать о том, куда они поедут на летние каникулы, где будут отдыхать и о том, какие опасности могут подстергать их на реке, в лесу и как их можно избежать. Целью данного урока будет служить развитие монологической речи. В качестве задач могут быть определены:

- а) активизация лексики по темам «Путешествие» и «Летний отдых»;
- б) тренировка навыков чтения текста;
- в) закрепление навыка поиска слов в

словаре; г) обучение школьников монологическому высказыванию типа повествование с опорой на текст [1, с. 208].

В процессе обучения могут быть организованы интегрированные уроки английского языка и ОБЖ, включающие в себя разнообразные формы и методы, например, проблемное обучение, поисковую деятельность, межпредметные и внутрипредметные связи. Например, эффективной и продуктивной формой обучения представляется урок-спектакль на английском языке на темы безопасности, например, «Вредные привычки», «Отдых на реке» (интеграция ОБЖ, английского языка и театрализованной деятельности).

Другой интересной формой организации интегрированных уроков по английскому языку и ОБЖ может выступать урок-интервью. Данный вид урока представляет собой своеобразный диалог по обмену информацией. На таком уроке учащиеся овладевают определенным количеством клише и пользуются ими далее. Сочетание структурной повторяемости обеспечивает прочность и осмысленность усвоения. В зависимости от поставленных задач тема урока может включать подтемы, например, «Профессия – спасатель», «Безопасное будущее», «Пожарная безопасность», «Первая помощь при бытовых травмах» и т. д. Во всех этих случаях учащиеся имеют дело с обменом значимой информацией. Такая форма урока требует тщательной подготовки, т.к. учащиеся самостоятельно работают над заданием по рекомендованной учителем литературе, готовят вопросы, на которые хотят получить ответы. Подготовка и проведение урока подобного типа стимулирует школьников к более глубокому изучению иностранного языка, а также расширяет кругозор [7, с. 48].

Выводы. Цель интегрированных уроков английского языка заключается в активизации внимания учащихся, в разнообразии познавательной и учебной деятельности. Они поддерживают мотивацию, интерес, активность и желание учиться, творческое мышление и инициативу. При этом одним из обязательных и основных требований к проведению интегрированных уроков является

повышение самостоятельности учащихся. Это связано с тем, что интеграция неизбежно расширяет тематику изучаемого материала, вызывает необходимость более глубокого анализа и обобщения явлений, круг которых увеличивается за счёт других предметов. В отношении ОБЖ данный круг является наиболее широким, поскольку изначально в школьной программе по английскому языку, опасные природные явления, ситуации оказания помощи и прочие компоненты, входящие в основы безопасности жизнедеятельности либо не изучаются вовсе, либо проходят через разные темы в очень ограниченном объеме. Расширение программного содержания в комплексе изучения английского языка и ОБЖ позволит устранить данный недостаток, привлечь внимание школьников к новым явлениям и событиям, изучить дополнительную терминологию и поддерживать активную деятельность на уроках.

Список литературы:

1. Ворожцова, И. Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку [Текст] / И. Б. Ворожцова. — Ижевск: Удмуртский университет. 2000. — С. 207-210.
2. Дугашев, В. В. Межпредметные связи как ключевая компетенция: в сб.: Психодидактика высшего и среднего образования [Текст] / В. В. Дугашев // Материалы десятой юбилейной международной научно-практической конференции. — Барнаул: ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия», 2014. — С. 154-162.
3. Зверев, И. Д. Межпредметные связи в современной школе [Текст] / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. — М.: Педагогика, 1981. — 160 с.
4. Интегрированные уроки в школе как пространство развития познавательной активности обучающихся [Текст] / Сидорик В. // Учитель. — 2013. — №2. — С. 70-73.
5. Киселева, Э. М. Практическая направленность подготовки студентов к обучению школьников безопасному поведению на уроках ОБЖ [Текст] / Э.М. Киселева // Молодой ученый. — 2014. — № 12 (71). — С. 277–280.
6. Реализация межпредметных связей через обучение по системе интегрированных уроков [Текст] / Шленская Н.М., Мамедова Е.Э. // Педагогические науки .— 2013 .— №5 .— С. 65-66.
7. Рець, М. С. Современный урок иностранного языка в условиях реализации ФГОС [Текст] / М. С. Рець // Молодой ученый. — 2016. — №17.1. — С. 46-50. — URL <https://moluch.ru/archive/121/33516/> (дата обращения: 14.02.2018).

8. Рогушина, Т.П. Интегрированный подход в обучении [Электронный документ] / Т.П. Рогушина. — URL [https:// http://открытыйурок.рф/статьи/314201](https://http://открытыйурок.рф/статьи/314201) (дата обращения 15.02.2018).
9. Рудиченко, О.Б. Интегрированные уроки в рамках реализации. ФГОС [Электронный документ] / О.Б. Рудиченко. — URL <https://multiurok.ru/blog/intieghrirovannyie-uroki-v-ramkakh-riealizatsii-fgos.html> (дата обращения: 14.02.2018).
10. Технология современного интегрированного урока [Текст] / Некрасова М. // Учитель. — 2011. — №6. — С. 57-59.

ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА В ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Князева Анастасия Сергеевна

*студент, Воронежский государственный педагогический университет,
РФ, г. Воронеж*

Шапкина Ирина Алексеевна

*студент, Воронежский государственный педагогический университет,
РФ, г. Воронеж*

Лактионов Василий Викторович

*научный руководитель, канд. ист. наук, доцент,
Воронежский государственный педагогический университет,
РФ, г. Воронеж*

Художественная литература играет особенную роль в жизни каждого человека. На сегодняшний день существует длинный список классиков, русских и зарубежных. Времена меняются: появляются новые литературные жанры, направления, и каждый из них непременно находит своего читателя. Особенно важные произведения преподаются в школьной программе, анализируются учениками в процессе их изучения на уроках литературы. По этой причине возникает ряд вопросов: какие произведения надо включать в школьную программу? Так ли важно изучать в школе преимущественно именно русскую классику и совсем немного времени уделять зарубежной? Какие произведения интересуют современного российского школьника в рамках учебной программы и вне её?

На сегодняшний день вопросом чтения школьников художественной литературы занимаются И.В. Андреева, В.Я. Аскарова, Т.В. Федорова, Н.А. Масленкова, С. Н. Майорова-Щеглова, М.Н. Семенова, О.В. Илюшина, Л.В. Савина и т.д.

На данный момент Россия вошла в тройку самых «читающих» стран мира. Процент граждан, занимающихся ежедневным чтением, составляет 59% от всего населения [1]. Какова была обстановка в России прошлого?

Приведенная статистика, несмотря на очевидный повод для гордости, все же не отменяет факта того, что в последние десятилетия в России наблюдается тенденция к падению уровня читательской культуры населения. По данным,

предоставленным электронным ресурсом Bookmate (содержащим в своем каталоге около 523 689 электронных книг по состоянию на конец 2015 года), две трети книг (а именно 385 265) не открывались ни разу за несколько месяцев исследования [3]. Однако подобная ситуация наблюдается не только в России, но и во многих других странах современного мира. Постепенно бумажные книги вытесняются электронными, что позволяет несколько облегчить исследования по вопросу данной темы. В работе Я.Л. Шрайберга «Электронная информация, библиотеки и общество: что нам ждать от нового десятилетия информационного века» автор заявляет, что в современном мире наблюдается тенденция к переходу от бумажных носителей к электронным, что обусловлено техническим прогрессом, господствующим в наш информационный век. Автор дает оценку этому явлению, подразумевая, что сам фактор чтения в наши дни все еще актуален, говоря о том, что бумажные книги стоят дорого и занимают много места в пространстве, в то время как электронные занимают разве что некоторый объем памяти на устройстве.

Посмотрев на статистику, можно уже предположить, что с чтением в России возникает бедственная ситуация. В обыденной жизни взрослые люди из-за нехватки времени и общей трудовой загруженности осиливают 1-2 книги в полгода (а то и в год). Современным детям и вовсе бывает трудно, практически невозможно привить любовь к чтению. К сожалению, школьная литература не в полной мере справляется со своей основной задачей по ряду причин. В чем же кроется корень всех зол? Каковы предпочтения того малого процента современных «книжных червей»? Будут ли целесообразны реформы в методике преподавания литературы в школе и становлении зарубежной литературы в один ряд с русской?

При таких условиях любое исследование может столкнуться с рядом проблем и собрать данные, которые не будут должным образом отражать существующую действительность. Многие школьники оказываются незаинтересованными не только во внеклассном чтении, но и в чтении произведений, предоставленных учебной программой. Однако не все так плохо,

как кажется на первый взгляд. Исследования, опросы и жизненные наблюдения показывают, что процент читающих девушек значительно выше, чем процент юношей. А вот о том, что именно читает этот малый процент людей, нам и предстоит выяснить. Ситуация с каждым годом меняется, и из этого вытекает цель нашего исследования: понять, какое место сейчас занимает зарубежная литература в учебной программе и внеклассной жизни школьников.

Проблема приобщения школьников к чтению существовала всегда и интересовала многих российских и зарубежных педагогов. Известно множество работ о развитии чтения в процессе литературного образования, о читательской социализации, расширения поля читательских социализаций и др. В своей автодиссертации доктор педагогических наук Галактионова Т.Г. приводит в пример таких исследователей как Н.М. Свирина, С.И. Тимина, В.А. Бородина и многих других. В работе доктора наук Нартова К.М. под названием «Взаимосвязь отечественной и зарубежной литературы в системе нравственно-эстетического воспитания школьников» хорошо отражены особенности преподавания отечественной и зарубежной классики в дореволюционный и постреволюционный период.

Для анализа заявленной темы анкетирование было проведено в двух образовательных учреждениях: общеобразовательной школе и лицее. В анкетировании приняли участие 71 человек, из них 21 – мальчики и 50 – девочки.

Среди всех заявленных совсем не читающими оказались 27 человек. Опираясь на такие данные, мы уже заранее можем сделать вывод, что по статистике это даже меньше половины, что свидетельствует о том, что актуальность чтения до сих пор находится на высоком уровне, несмотря на наблюдаемую тенденцию падения интереса к литературе в целом.

На основе полученных данных, мы можем констатировать, что зарубежная литература среди учеников старшей школы пользуется большей популярностью, чем русская (если брать во внимание внеклассное чтение). Среди всех заявленных ответов зарубежную литературу выбрали 59% опрошенных, в то время как на долю русской литературы выпало всего 23%.

Показательно, что в данной статистике лидировали девочки (48%). Однако при ответе на вопрос «Какую литературу вы предпочитаете в школе?» большинство учащихся (46%) выбрало именно русскую литературу. Мы можем объяснить это тем, что в школьной крайне мало времени (5 часов) отводится зарубежной литературе. В некоторых программах её курс вообще не предусмотрен. За такое количество времени невозможно ознакомиться с многообразием зарубежной литературы, поэтому обычно обучение состоит из беглого знакомства с Шекспиром, Бальзаком и проч. А, вот, отечественной литературе, соответственно, отводится львиная доля времени (131 час) [6].

В связи с тем, что зарубежную литературу для учащихся представляется возможным только посредством внеклассного чтения, впоследствии мы обратились именно к внеклассному чтению. Для того чтобы иметь представление об актуальности всей литературы в целом в наше время, следует посмотреть, какие жанры зарубежной литературы предпочтительны для опрошенных. Подтверждает нашу гипотезу о том, что чтение до сих пор актуально, тот факт, что преобладающее большинство опрошенных выбрало «роман» (34%) – самый объемный из жанров. Мы не можем таким образом ручаться за частоту и скорость чтения человека, поскольку они сугубо индивидуальны, однако не оставляем без внимания тот факт, что при должном интересе и совпадении с личными предпочтениями учащиеся вполне могут осилить большое произведение, что может являться хорошим показателем их «читабельности».

Наименьшей популярностью среди школьников пользуется поэма.

Далее в ходе исследования мы обнаружили, что современные школьники отдают предпочтение массовой, современной литературе, известной (в большинстве своем) незамысловатыми сюжетами и не несущей практически никакой общественной ценности. В качестве примера приведем подростковые фэнтези и любовные романы. По данным статистики, процент выбора массовой литературы составил 49%, в то время как классическая литература набрала 32% и, соответственно, беллетристическая – 20%. Классикой зарубежной литературы увлечены 28% мальчиков и 33% девочек.

Большинство опрошенных, как ни странно, предпочитают бумажные носители (84%), в то время как на долю электронных пришлось всего 16%. Это служит опровержением тому, что электронные носители в современном мире наиболее популярны, по крайней мере, среди школьников. Скорее всего, молодые люди отдают дань традиции, предпочитая бумажные книги. Также это может быть связано с тем, что в информационный век современная молодежь много времени проводит с гаджетами, которые имеют свойство разряжаться, да и не всегда представляется возможным подобрать более-менее удобную программу-носитель (Reader), которая удовлетворяла бы запросы каждого читающего, в то время как бумажные книги имеют традиционное оформление, хотя и являются более громоздкими, чем те же смартфоны или предназначенные для чтения электронные книги.

Что же читают современные школьники? Результаты нашего анкетирования показали, что среди молодежи особенно популярны такие жанры как научная фантастика и фэнтези. Безусловным «лидером», несмотря на преобладающее количество опрошенных, выбравших в списке зарубежную литературу, является роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Это название звучит едва ли не в каждой пятой анкете. Не обходят стороной читатели и роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», который упоминается реже, но тем не менее с завидной частотой. Современные подростки интересуются антиутопиями: не единожды были названы произведения Дж. Оруэлла «1984», Рэя Бредбери «451 градус по Фаренгейту» и Евгения Замятина «Мы». Любители фэнтези часто упоминают трилогию Дж. Р. Толкиена «Властелин Колец», часто в анкетах встречается и небезызвестный «Гарри Поттер». Читающие юноши в большинстве своем предпочитают серию романов «S.T.A.L.K.E.R.», что, возможно, связано с их увлечением видеоиграми. Здесь прослеживается тенденция: школьники, выбравшие в предпочтения классическую литературу, в большинстве своем упоминали именно произведения классической зарубежной литературы, за редким исключением приписывая к ним беллетристику, в то время как

любители массовой литературы называли только современные произведения, интересные для них и направленные на их возрастную категорию.

Роль чтения и художественной литературы в целом является неоспоримо важной. Многие исследования показывают, что приверженность к чтению с каждым годом все больше убывает, и возникает вопрос о месте литературы в современном обществе. Наше исследование показывает обратное: всего лишь малый процент учащихся не читает вовсе. Роль зарубежной литературы в России чрезвычайно высока, однако, согласно данным, полученным через опрошенных нами школьников, большая их часть все же считает наиболее важной именно русскую литературу в учебной программе, оставляя зарубежную на внеклассном чтении, но вместе с тем, ответы респондентов свидетельствуют, что роль зарубежной литературы в жизни школьников значительна.

Список литературы:

1. Галактионова Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: автореф. дис. д-ра пед. наук (13.00.01) / Галактионова Татьяна Гелиевна. – СПб, 2008. – 419 с.
2. Курдюмова Т.Ф. Литература: рабочие программы к линии УМК [Электронный ресурс] – Режим доступа. –URL: <https://drofaventana.ru/upload/iblock/ecd/ecdc8ea42df3ba25b09914c1f6ad8ac6.pdf> (Дата обращения 5.03.2018)
3. Нартов К. М. Взаимосвязь отечественной и зарубежной литературы в системе нравственно-эстетического воспитания школьников: автореф. дис. д-ра пед. наук (13.00.02) / Нартов Ким Миронович. – М., 1984. – 437 с.
4. Новопашина Н., Папандина А. Россия вошла в тройку самых читающих стран мира [Электронный ресурс] – Режим доступа. –URL: <https://www.rbc.ru/business/27/03/2017/58d8fd309a7947d791ca612a?from=main> (Дата обращения 14.04.2018)
5. Холявко А. 7 неожиданных фактов о том, как в России читают книги [Электронный ресурс] – Режим доступа. –URL: <https://secretmag.ru/trends/tendencies/chtenie.htm> (Дата обращения 7.04.2018)
6. Шрайберг Я.Л. «Электронная информация, библиотеки и общество: что нам ждать от нового десятилетия информационного века» [Текст]: доклад [Электронный ресурс] – Режим доступа. –URL: <http://konf.x-pdf.ru/19filosofiya/187372-1-ya-l-shrayberg-elektronnaya-informaciya-biblioteki-i-obschestvo-что-nam-zhdet-ot-novogo-desyatiletija-informacionnogo-v.php> (Дата обращения 6.03.2018)

СЕКЦИЯ 4. ПСИХОЛОГИЯ

ПОЛИТИКА ГЛАЗАМИ ПАЦИЕНТОВ ПСИХБОЛЬНИЦЫ

Булавинцев Никита Валерьевич
студент, Воронежский Государственный Университет,
РФ, г. Воронеж

«Социалистический коллектив пациентов» (СКП), или Sozialistisches Patientenkollektiv, в подавляющем количестве публикаций представляется лишь как предшественник и союзник RAF, Фракции Красной Армии - леворадикальной немецкой террористической организация, ответственной за серию взрывов, похищений, налётов и покушений в ФРГ (многие из членов второго поколения RAF действительно были выходцами из «Социалистического коллектива пациентов»).

Намного реже о коллективе говорят, как об одной из первых организаций по защите прав пациентов, в особенности психиатрических лечебниц.

Но немногие знают, что «Социалистический коллектив пациентов» функционирует и сегодня, оказав определенное влияние даже на политическую мысль. Комплексно вопрос об этой организации почти не изучался.

Из публикаций стоит выделить статью Евгения Казакова «Убийцы белых халатов» [1], где освещается эволюция этой организации и попутно развенчивается миф о восприятии СКП, как «банды сумасшедших».

Так же стоит отметить, что функционирует официальный сайт СКП [2], на котором выкладывают в свободный доступ теоретические переводы работ на несколько языков.

В данной статье будут использоваться некоторые материалы сайта СКП (сейчас организация именуется «Фронт пациентов / Социалистический коллектив пациентов») и будет осуществлена попытка рассмотреть некоторые аспекты политической мысли этого коллектива и его современное состояние.

История организации.

История СКП начинается с доктора медицины Вольфганга Хубера, который родился в 1935 году во Франкфурте-на-Майне. Иронично, но в этом городе родился знаменитый психиатр Алоис Альцгеймер, которого в своих публикациях часто критиковал Хубер, а также это место дало название Франкфуртской философской школе, которая объединила многих представителей критической теории общества и «новых левых», от связи с которыми Хубер всегда старался отрешиваться, но его политическая теория все же попала под их влияние. Хубер работал ассистентом в психиатрической клинике Гейдельбергского университета, постоянно ссорясь с коллегами, но пользуясь огромной популярностью у пациентов.

При очередной попытке уволить Хубера, в 1970 году произошло уникальное событие – на защиту встали его пациенты, впервые в истории медицины выдвинув политические требования, тем самым и организовав СКП. Естественно, недовольство больных началось с критики авторитарных отношений между врачами и пациентами, но потом начало обрастать и политическими теориями за искоренение тех механизмов, которые они наблюдали в больнице, в масштабах всего общества.

На основе групповой терапии, как основного метода лечения больных, предлагалось вести прямую политическую борьбу, что было воспринято коллегами Хубера как полный абсурд.

Конфликт вокруг экстравагантного объединения нарастал по мере того, как СКП начало принимать активную деятельность в левом движении и различных выступлениях.

Обстановку накаляли попытки лидеров RAF установить контакты с пациентами-радикалами (лидеры RAF – Ульрика Майнхоф, Андреас Баадер, Гудрун Энслин и Ян-Карл Распе – даже скрывались некоторое время на квартире одной пациентки СКП), а также самоубийство одной из пациенток Хубера – в газетах доктора начали обвинять в подстрекательстве.

В итоге, после обращения соседа Хубера в полицию по поводу подозрительного человека, уехавшего на машине доктора, сотрудники полиции задержали восемь членов СКП, двоих из которых осудили.

При обысках были обнаружены поддельные документы, оружие и детонаторы. Самому Хуберу сначала удалось избежать ареста, но ненадолго. 13 июля 1971 года СКП заявил о самороспуске, а 21 июля полицейские арестовали Хубера и нескольких членов СКП.

Также, многие из бывших пациентов стали участниками Второго поколения RAF и принимали непосредственное участие в некоторых терактах этой организации. Хубер вышел на свободу 21 января 1976 года, был лишен права на врачебную деятельность и возобновил свою политико-теоретическую работу в той же организации, но со слегка видоизмененным названием – «Фронт пациентов / Социалистический коллектив пациентов» (ФП/СКП).

Политические идеи.

Несмотря на то, что сама организация не причисляет себя ни к «антипсихиатрическому движению», ни к «новым левым» определенное влияние на развитие их политической мысли оказала критическая теория левого толка.

В недавних публикациях ФП/СКП особенно четко прослеживается воздействие нео-марксизма Франкфуртской школы.

Интересно заметить, что сам феномен существования «Социалистического коллектива пациентов» вписывается в концепцию Герберта Маркузе, которая была изложена в его книге «Одномерный человек» в 1964 году.

Согласно Маркузе, современная цивилизация, а именно развитое индустриальное общество, – это «царство мирной и комфортной несвободы [3]», которое обладает способностью сдерживать качественные перемены в обществе. В XX происходит уникальное видоизменение – трансформация вида Человек Разумный в Человека Одномерного.

Основным мотивом, который прослеживается во всей книге, является именно концепция одномерности современного человека, одномерности его

мышления и философии. В современном обществе люди подчиняются одним и тем же желаниям, идентичным потребностям, а технический прогресс усмиряет любые центробежные силы «путём не террора, а техники», опираясь на эффективность и повышающиеся стандарты жизни, из-за чего современные люди и становятся одинаковыми по своей сути – они становятся одномерными. Маркузе выделяет образовавшийся культ вокруг потребления, как самый верный способ усмирения и контроля за обществом, и подобный репрессивный характер сравним с авторитарным характером советского коммунизма.

Общество потребления (этот термин впервые ввел Эрих Фромм, тоже философ Франкфуртской школы) становится в своей сути тоталитарным, свобода мысли, слова, совести перестают быть критической силой и проходят институциализацию, а само общество принуждает человека утверждать себя на рынке труда – превратиться в «функцию», ставя под вопрос саму возможность развития индивидуальности и личности.

Маркузе так же указывает на всеобщую интеграцию оппозиционных сил общества, которые теряют свою оппозиционную суть – они уже не выступают против существующего порядка, не предлагают критического переосмысления современного состояния общества, саму возможность критики основ современного общества лишили «рационального фундамента».

Традиционная революционная среда капитализма, крупнопромышленные рабочие, пролетариат, интегрируются в общество всеобщего благоденствия, «не решив классовых противоречий», они становятся частью среднего класса. Все возможные внутренние источники протеста «погашены» и привязаны к текущему уровню благ и потребностей, отчуждая массы «демократичными средствами» и вытесняя их жизнь в представление.

Поэтому, согласно представлению Маркузе, представить оппозицию подобному мироустройству могут лишь те группы людей, которые были отвергнуты «обществом благоденствия», выброшены на его задворки, исключены из общего цикла производства и потребления.

Рассматривая «Социалистический коллектив пациентов» в подобном контексте становится понятно, почему именно пациенты психиатрических лечебниц стали носителями критической теории.

Перефразируя фразу Бретона («после посещения сумасшедшего дома я убеждаюсь, что там делают безумцев, точно также, как в исправительных домах делают бандитов [4]»), из пациентов психиатрических лечебниц общество сделало символических аутсайдеров, маргиналов, отделяя их от общественной жизни, тем самым, создавая почву для критического переосмысления действительности.

По этой причине СКП всегда позиционировали себя не просто «профсоюзом пациентов», а именно как и политическую организацию, воспринимавшую общество с позиции критической теории Франкфуртской школы.

Под знаменитым лозунгом «Сделаем из болезни оружие!» они видели своей целью бороться не только с жестоким обращением в сумасшедших домах и иерархией «господства-подчинения» между докторами и их пациентами, но также и с самим фундаментом капитализма – способом производства.

Именно здесь они видели корень проблем и считали, что невозможно избавиться от этой детерминированной структуры отношений, не изменив общественных отношения к способу производства.

Социалистический коллектив пациентов ввел в оборот крайне оригинальные и экстравагантные определение – ятрократия (iatrocracy), ятрогенный империализм или ятро-империализм (iatro-imperialism), происходящее от древнегреческого слова «iatros» - врач.

Сразу же можно заметить явные параллели с коммунистической концепцией, но вместо двух противоборствующих классов «пролетариат» и «буржуазия», с точки зрения СКП, основные противоречия, определяющие содержание современных процессов, возникают между классами ятрократов («iatrocrats», класс врачей) и пациентов.

В статьях, опубликованных на официальном сайте СКП, они подробно рассматривают основные положения концепции и представляют даже целостный взгляд на историю болезни и медицины.

«В основе всех революций как и в каждом ее участнике лежит болезнь», - эта мысль красной нитью прослеживается в большинстве статей коллектива.

По мнению СКП, корнем классовой неравенства и доминации является именно работники медицинской сферы.

Врачи с этой точки зрения, представляются как обособившийся класс, независимый от государств и экономических систем, имеющий решающее влияние на большинство процессов, что превращает их в «аутохтонную анархичную группировку».

Класс врачей, доминирующий в современном мире и всецело захвативший власть, своими действиями отторгает пациента от его экзистенции (англ. «existence»; нем. «Dasein»).

Но, я не ошибусь, если скажу, что краеугольным камнем идеологии социалистического коллектива пациентов должно являться определение психического заболевания, «болезни» как таковой.

В связи с данным подходом, болезнь в их понимании понимается как состояние и результат производственных капиталистических отношений и, одновременно, элемент производственных сил.

Таким образом, болезнь, в подобном понимании, превращается в единственно возможную форму существования в капиталистической системе, естественной формой протеста против ирреальной жизни, которая, как писал Ги Дебор, «вытеснена в представление [5]».

Текущий способ производства предполагает, что живая рабочая сила должна превратиться в «неорганическую» силу, то есть в сырьевой товар или капитал, а «болезнь» - есть лишь следствие данного процесса.

Поскольку болезнь также является завуалированной формой безработицы, ее можно воспринимать как кризисный буфер в системе ятро-капитализма, а в

ее неразвитых стадиях – как ингибитор и препятствие для обычного функционирования.

Уникальность данного подхода состоит также и в том, что в следствие подобного понимания болезни, понятие «здоровье» превращается в манипулятивный термин, пытающийся скрыть общественные предпосылки к возникновению заболевания, а также ее социальное значение.

Что немаловажно заметить, СПК критикуют понятие о психиатрической «норме», как репрессивном искусственном конструкте, отторгающем социально-неприемлемое мышление и поведение.

Подводя итог вышесказанному, идеология Социалистического коллектива пациентов являет собой уникальный сплав учений Маркса, леворадикальных идей и видения мира через призму воспаленного рассудка (или «блаженного откровения», зависит от точки зрения) пациентов психбольницы.

Но воспринимать ли организацию доктора Хубера, приводя фразу Декарта, что «безумие сродни сновидению и заблуждению ума во всех его формах», либо цитируя девиз СКП, что «болезнь – есть величайшее оружие», или же стараясь придерживаться нейтралитета, есть выбор каждого.

Список литературы:

1. Казаков, Е. А. Убийцы белых халатов / Е. А. Казаков. - Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2009/5/ka10.html> (дата обращения: 03.10.2016).
2. Фронт пациентов / Социалистический коллектив пациентов. - Режим доступа: <http://www.spkrfh.de/> (дата обращения: 03.10.2016).
3. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе; Пер. с англ., послесл., примеч. А.А. Юдина; Сост., предисл. В.Ю. Кузнецова.- М: ООО "Издательство АСТ", 2002. - 526, [2] с.
4. Магнитные поля (в соавт. с Ф. Супо), Надя / Пер. Е. Гальцовой; Второй манифест сюрреализма / Пер. С. Исаева // Антология французского сюрреализма 20-х годов / Сост., комм., пер. С. Исаева и Е. Гальцовой. — М.: ГИТИС, 1994. — С. 12—60, 190—246, 290—342.
5. Общество спектакля: [сборник] / Дебор Ги. – М.: Опустошитель, 2014. – 232с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Голота Александра Евгеньевна
студент, Тульский Государственный Педагогический Университет
им. Л.Н. Толстого,
РФ, г. Тула

Бут-Гусаим Марина Валерьевна
научный руководитель, канд. психол. наук, доцент,
Тульский Государственный Педагогический Университет им. Л. Н. Толстого,
РФ, г. Тула

В современном обществе многогранный целостный процесс окружающего нас мира во всем его полном многообразии представляет собой психическую жизнь человека. Эмоциональная сфера личности, которая представляет из себя совокупность внутренних психических состояний, проявление которых отражается в переживаниях субъективных отношений и в экспрессивно-коммуникативном поведении является непосредственным компонентом отражательной деятельности.

В становлении личности человеку помогают эмоции. Так, у детей часто бывают проблемы с адаптацией в социуме, из-за недостаточности развития эмоций. В связи с этим у младших школьников с задержкой психического развития возникает необходимость изучения специфики эмоциональной сферы.

Абсолютно любой дефект развития сопровождается теми или иными изменениями эмоционального состояния ребенка, соответственно исследование особенностей эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития является особо значимым.

Изучением выявленной мною проблемы занимались А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, К. Бюлер, Г.М. Бреслав, А.Н. Леонтьев, А.М. Прихожан, Ф. Гудинаф, и другие. В работах данных исследователей главной мыслью является то, что роль эмоций ребенка с задержкой психического развития очень велика. Так, влияние эмоций на познавательные

процессы и поведение «является наиболее выраженным, чем у нормально развивающихся сверстников» [3, с. 47].

Данная проблема является исключительно актуальной, так как возникающие проблемы различных особенностей развития эмоциональной сферы у школьников с задержкой психического развития не могут не отразиться на формировании его личности в целом и эмоциональной стабильности в частности.

Общее недоразвитие всех познавательных процессов является характерной чертой для детей с задержкой психического развития.

Одним из наиболее важных условий умственного развития, социальной адаптации и правильных развитий коммуникативных функций младшего школьника является коррекция эмоциональной сферы.

В одной из работ Изотовой Е.И. главным направлением является коррекция эмоциональной сферы у детей. Она направлена на преодоление отставаний, нарушений в развитии, негативных эмоциональных состояний или иных составляющих в эмоциональной сфере младших школьников.

Методы коррекции воздействия должны оказывать такое психологическое воздействие на эмоциональную сферу ребенка, которое будет воздействовать на нормализацию ее функционирования и компенсацию негативных особенностей личности.

Актуальность данной темы заключается в том, что с помощью приемов психогимнастики возможно овладение навыками управления своей эмоциональной сферой: развитие у детей способности понимать, осознавать свои и чужие эмоции, правильно их выражать и полноценно переживать.

На основе анализа литературы нами была составлена диагностическая программа, направленная на диагностику эмоционально-личностной сферы младших школьников с задержкой психического развития: 1) методика «Страхи в домиках»; 2) методика «Тест тревожности»; 3) методика «Эмоциональная идентификация» ; 4) методика «Определение эмоциональности»; 5) методика «Эмоциональная пиктограмма»

Исследование проводилось на базе Государственного общеобразовательного учреждения Тульской области «Тульская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 4» г. Тула среди учащихся 3 «А» класса. В исследовании принимали участие младшие школьники в количестве 10 человек.

После проведения диагностики особенностей эмоционально-личностной сферы младших школьников с задержкой психического развития был произведен анализ полученных результатов.

Анализ данных, полученных с помощью методики «Страхи в домиках» показал, что самыми распространёнными являются медицинское страхи, выявлены у 10 учеников (100%). Также среди данной группы детей распространён страх темноты, выявлен у 9 человек (90%). 80%(8 человек) испытуемых присущи пространственные страхи.

У 7 испытуемых (70 %) обнаружен страх сказочных персонажей.

Исходя из анализа данных, полученных с помощью методики «Тест тревожности» было выявлено, что высокий уровень тревожности свойственен двум испытуемым (20 %).

Большинство учащихся имеют средний уровень тревожности 50%(5 человек). Низкий уровень обнаружен у 3 учеников (30 %).

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Эмоциональная идентификация» показал, что большинство испытуемых (50 %) имеют средний уровень развития эмоциональной сферы.

Высокий уровень развития эмоциональной сферы имеют 4 человека (40 %). Низкий уровень развития эмоциональной сферы обнаружен у 1 человека (10%).

Анализ данных полученных с помощью методики «Определение эмоциональности» показал, что у 30% детей был выявлен высокий уровень эмоциональности, для них характерно волнение и беспокойство.

Большая часть испытуемых (40%) имеет средний уровень эмоциональности, что говорит о средней выраженности реакции на проявление эмоций. Оставшаяся часть школьников (30%) обладает низкой эмоциональностью.

В результате проведения методики «Эмоциональная пиктограмма» было выявлено, что у 50% детей преобладает низкий уровень вербализации эмоций. Средний уровень вербализации эмоций свойственен четверем испытуемым (40%). Оставшаяся часть испытуемых (10%) имеет высокий уровень вербализации эмоций.

Таким образом, к особенностям эмоционально-личностной сферы младших школьников с задержкой психического развития в данной группе детей относятся: средний уровень тревожности, средний уровень развития эмоциональной сферы, средний уровень развития эмоциональности, распространение таких страхов как: страх темноты, медицинские страхи, пространственные страхи и страх сказочных персонажей.

Список литературы:

1. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога / Н.В. Бабкина - М., Школьная Пресса, 2006. — 80 с.
2. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. - М. 2009. – 77с.
3. Бодалев А.А. Столин В.В. Аванесов В.С. Общая психодиагностика.: Изд-во «Речь», 2006. - 440 с.
4. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребёнка. Роспедагенство, 2008.-68 с
5. Выготский Л. С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2009. - 1008 с.
6. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 264 с.
7. Диагностика и коррекция задержки психического развития. / Под. ред. С.Г.Шевченко. - М.: Аркти, 2001. - 222 с.
8. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. — М.: Академия, 2004.
9. Методические рекомендации по диагностике и коррекции задержки психического развития (для членов МПК и работников специальных школ) / Составитель К.С. Лебединская. — М., 2010.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

Лунькова Кристина Владимировна

*студент, Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского –
БГУ им. Петровского,
РФ, г. Брянск*

Павлова Татьяна Александровна

*научный руководитель, канд. психол. наук, профессор,
Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского –
БГУ им. Петровского,
РФ, г. Брянск*

На этапе современного развития общества значительные изменения происходят в сфере образования. Рост личностного подхода вызвал глубокий интерес к мотивационной сфере личности, средствам, условиям и факторам ее формирования. Проблема изучения мотивации личности студента является наиболее актуальной, т.к. осмысление своего места в обществе, оценка значимости многих ценностных ориентиров, принятие себя – все эти компоненты скрыты в мотивах личности и требуют познания.

Несмотря на значимость истинных мотивов, люди часто предпочитают их не замечать, при этом объясняя их себе или другим лучшими побуждениями.

Отсюда один мотив – подлинный неосознаваемый – подменяется другим мотивом – оправдательным осознаваемым.

В таких случаях проявляются механизмы психологической защиты, благодаря которым структурный компонент личности «Я» позволяет минимизировать отрицательные переживания, связанные с внутриличностными конфликтами, которые ставят под угрозу целостность личности.

Психологическая защита сегодня признается и описывается во всех теориях личности, в разных подходах к изучению человека. Впервые понятие психологической защиты было введено в психологию З. Фрейдом [5]. Ф.В. Бассин изучал данный феномен в области психической травмы [3]. В.С. Ротенберг рассматривал значение данного явления как фактора поддержания целостности сознания [3]. Несмотря на то, что типологии

психологических защит в современной психологической науке различаются, под психологической защитой принято понимать совершенно неосознаваемую систему поддержания устойчивости личности, направленную на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием внутреннего конфликта.

Наибольший интерес для изучения психологических защит представляют студенты - отдельная возрастная категория, биологический возраст которой относится к периоду поздней юности как переходному этапу развития человека между детством и взрослостью. Студенты являются одной из наиболее активных групп населения, которая в перспективе будет определять развитие нашего общества.

Цель нашего исследования заключается в изучении особенностей психологической защиты студентов с разными типами учебной мотивации.

Объектом исследования выступили 25 студентов второго курса ФПиП. Исследование проводилось с помощью методик «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х.Р. Конте [2], методики исследования мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной [1] и методики изучения мотивации учения студентов педагогического вуза С.А. Пакулиной, С.М. Кетько [4]. Статистическая обработка данных производилась с помощью корреляционного анализа по методу К. Пирсона.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что психологическая защита студентов взаимосвязана с разными типами учебной мотивации.

На первом этапе исследования нами была проведена методика выявления особенностей функционирования психологической защиты «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х.Р. Конте. Первичные данные исследования представлены в приложении 2.

В ходе проведённого исследования, направленного на изучение особенностей функционирования механизмов психологической защиты, нами были получены следующие результаты (См. рис. 1).



Рисунок 1. Гистограмма исследования уровней механизмов психологической защиты студентов. Условные обозначения: 1 – отрицание; 2 – подавление; 3 – регрессия; 4 – компенсация; 5 – замещение; 6 – интеллектуализация; 7 – реактивное образование; 8 – проекция.

Как показывает рисунок 1, ведущими механизмами психологической защиты являются регрессия (8,84) и проекция (7,44). В случае с регрессией испытуемые прибегают к возврату в детское состояние с целью понижения уровня тревожности личности и тем самым преодоления конфликта. Детская модель поведения кажется испытуемым безопасной и наиболее эффективной, поскольку в детстве такое поведение приносило успех, способствовало получению желаемого. Зачастую встречаются такие формы поведения, как капризность, плач, упрямство, обида. Следует также отметить, что такое поведение способствует усложнению адаптации. Взрослыми такой испытуемый воспринимается как ребенок, поэтому они часто бессознательно стараются опекать его, что является проявлением родительской позиции.

В случае с проекцией поведение испытуемого построено следующим образом: человек неосознанно приписывает свои желания, личностные качества и чувства другим людям, причём как отрицательные, так и положительные. Данный механизм является средством вытеснения, что проявляется ещё и в активном вытеснении из сознания каких-либо фактов (в данном случае – своих качеств, желаний и черт). Проекция позволяет человеку достаточно легко оправдывать свои поступки. Также проекция зачастую срабатывает у

достаточно ранимых людей. Данный факт может говорить о связи этого механизма психологической защиты с регрессией.

На втором этапе нашего исследования нами была проведена методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной. В ходе проведенного исследования, направленного на изучение ведущих мотивов учебной деятельности студентов вуза были получены следующие результаты (См. рис. 2).

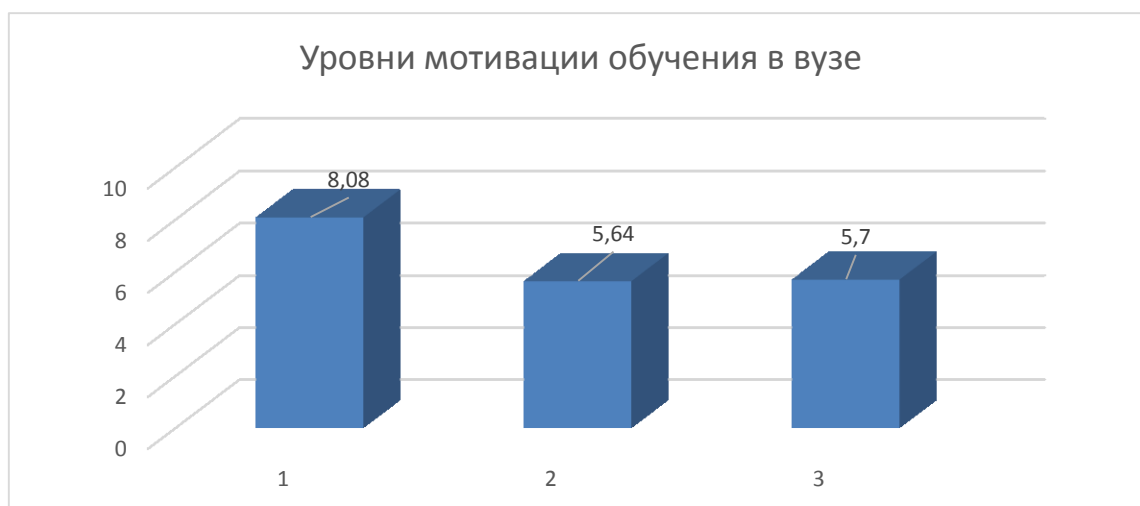


Рисунок 2. Гистограмма исследования уровней мотивации обучения в вузе. Условные обозначения: 1 – мотив «приобретение знаний»; 2 – мотив «овладение профессией»; 3 – мотив «получение диплома»

Из рисунка 2 видно, что ведущим мотивом учебной деятельности является мотив «приобретение знаний» (8,08). Данный мотив относится к большой группе познавательных мотивов в учении. Он направлен на овладение новыми знаниями — фактами, явлениями, закономерностями, на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний, на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования. Такой мотив также проявляется в стремлении получить необходимые знания, чтобы самостоятельные действия по поиску разных способов решения, в вопросах учителю о сравнении разных способов работы. Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

На третьем этапе исследования нами была проведена методика изучения мотивации учения студентов педагогического вуза Пакулиной С.А., Кетько С.М. Результаты исследования представлены на рисунке 3.

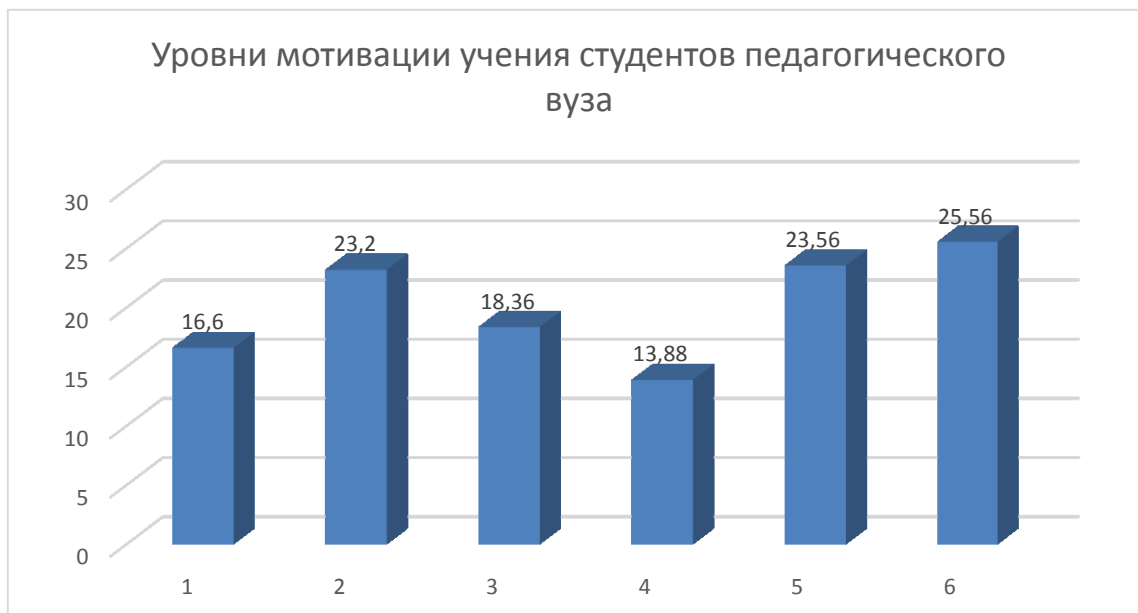


Рисунок 3. Гистограмма исследования уровней мотивации учения студентов педагогического вуза.

Условные обозначения: 1 - внешние мотивы поступления в вуз; 2 - внешние реально действующие мотивы учения; 3 – внешние профессиональные мотивы; 4 - внутренние мотивы поступления в вуз; 5 - внутренние реально действующие мотивы учения; 6 – внутренние профессиональные мотивы

Исходя из данных, представленных на рисунке 3, ведущими мотивами учения студентов педагогического вуза являются внутренние (23,2) и внешние (23,56) реально действующие мотивы учения, а также внешние профессиональные мотивы.

Внутренняя мотивация учения предполагает интерес к профессии, успешность обучения, самореализации, самосовершенствования. Тенденция к продолжению учебной деятельности исходит из активности самого учащегося.

Внешняя мотивация учения включает в себя мотивы не связанные с самим процессом учения. Это прежде всего желание добиться одобрения окружающих, избежать осуждения и работать в каких-либо организациях.

Во всех четырёх случаях наблюдается положительная корреляция, то есть с ростом одного значения увеличивается и другое. Также следует отметить, что связь между шкалами наблюдается в 95% случаев ($p=0,05$).

Таким образом, ведущими мотивами учения студентов педагогического вуза являются внутренние и внешние реально действующие мотивы учения, а также внешние профессиональные мотивы.

На заключительном этапе нашего исследования нами была выдвинута рабочая гипотеза, предполагающая, что определённому типу психологической защиты соответствует определённый тип мотивации в учебной деятельности. Исходя из данного предположения, нами была изучена взаимосвязь между ведущими механизмами психологической защиты и типами учебной мотивации студентов с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Благодаря таблице критических значений Пирсона нами были получены следующие данные (См. табл. 1).

Таблица 1.

Данные корреляционного анализа

Показатели:	Уровень значимости:
«Получение диплома» – «Отрицание»	0,431*
«Внешний учения» – «Регрессия»	0,415*
«Внешний получения профессии» – «Регрессия»	0,395*
«Внутренний поступления в вуз» – «Замещение»	- 0,535**

*Условные обозначения: * - корреляция значима на уровне $p=0,05$; ** - корреляция значима на уровне $p=0,01$.*

С помощью корреляционного анализа в группе были выявлены взаимосвязи на 5%-ном уровне значимости между шестью показателями (со значением коэффициента $r>0,396$) и на 1%-ном уровне значимости между двумя показателями (со значением коэффициента $r > 0,505$).

Как видно из таблицы 3, механизм психологической защиты «регрессия» коррелирует сразу с двумя мотивами: «получение профессии», «поступление в вуз». Причем мотивы являются внешними. Такой результат может свидетельствовать о том, что зачастую выбор той или иной профессии или

поступление в тот или иной вуз происходит посредством рекомендаций и советов (от родителей, друзей, учителей и т.д.). Это говорит о несостоятельности и незрелости личности, её инфантильности и неготовности решать серьёзные вопросы, связанные с её будущим. И причём, чем ярче и настойчивее будут действия со стороны, тем интенсивнее будет проявляться инфантильные формы поведения (поскольку обнаружена положительная корреляция).

Мотив «получения диплома» связан с таким механизмом, как отрицание. Данный результат может говорить о том, что получение документа о высшем образовании намного важнее приобретения самих знаний. А это позволит в свою очередь отрицать некомпетентность личности, её необразованность. Взрослые люди довольно часто применяют отрицание как защиту от кризисных ситуаций. И в этом случае возможно, что получение диплома может способствовать психологической безопасности личности, ведь это даёт надежду на то, что в дальнейшем человек может получить работу. И можно предположить, что чем ярче выражен данный механизм психологической защиты у личности, тем вероятнее, что получение диплома о высшем образовании будет важнее получения информации по своей специализации.

И, наконец, внутренний мотив поступления в вуз коррелирует с психологическим механизмом защиты «замещение». Сразу следует сказать, что корреляция между данными переменными отрицательная: ярко выраженный мотив поступления в вуз свидетельствует о низком уровне развития замещения и наоборот. Такой результат возможно интерпретировать следующим образом: человек выбирает обучение в вузе потому, что ему это важно и необходимо, для него главным является обучение в престижном высшем учебном заведении, а не потому, что данным поступком он замещает другие желания, которые не может осуществить.

Таким образом нами была обнаружена взаимосвязь между механизмами психологической защиты и типами учебной мотивации. Гипотеза нашего исследования подтверждена.

Список литературы:

1. Апенько С.Н., Мерко А.И., Одегов Ю.Г., Руденко Г.Г. Мотивация персонала: Учебное пособие. Практические задания (практикум). — М.: «Альфа-Пресс». — 640 с.. 2010
2. Гребенников Л.Р., Романова Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. — Мытищи: Издательство «Талант», 1996. — 144с
3. Защитные механизмы личности: Методические рекомендации / Сост. проф. В.В. Деларю. - Волгоград: ВолгГАСА, 2004. - 48 с.
4. Кетько С.М., Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс]// Психологическая наука и образование. URL: http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf (дата обращения: 26.04.2018)
5. Творогова Н.Д. Общая и социальная психология [Электронный ресурс]. URL: <http://www.booksmed.com/psixiatriya-psixologiya/1502-obshhaya-i-socialnaya-psixologiya-tvorogova.html> (дата обращения: 08.04.18).

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Олейник Елизавета Павловна

*студент, Сургутский государственный педагогический университет,
РФ, г. Сургут*

Ефимова Анастасия Анатольевна

*научный руководитель, старший преподаватель,
Сургутский государственный педагогический университет,
РФ, г. Сургут*

На современном этапе развития образования огромное внимание уделяется проблеме овладения коммуникативной компетентностью. Одним из основных требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования согласно ФГОС НОО является формирование коммуникативной компетентности. Не смотря на то, что младший школьный возраст является сензитивным для овладения коммуникативными навыками, уровень развития реальной коммуникативной компетентности школьников весьма различен, но в целом он далек от желаемого [4]. При этом в вопросе формирования коммуникативной компетентности младших школьников рассматривается влияние учителя и сверстников, в то время как влиянию семьи не уделено должного внимания, не смотря на то, что семья оказывает самое длительное и всеобъемлющее влияние на формирование личности. Таким образом, актуальность исследования определяется большим количеством младших школьников с низким уровнем коммуникативной компетентности и недостаточной разработанностью вопроса о роли стиля семейного воспитания в формировании коммуникативной компетентности младших школьников.

Цель нашей работы теоретически изучить и эмпирически определить особенности коммуникативной компетентности младших школьников в зависимости от стиля семейного воспитания. Для реализации поставленной цели, были сформулированы следующие задачи:

1. Теоретически изучить характер взаимосвязи коммуникативной компетентности младших школьников и стиля семейного воспитания;
2. Провести эмпирическое исследование коммуникативной компетентности младших школьников;
3. Провести эмпирическое исследование стиля семейного воспитания в семьях младших школьников;
4. Эмпирически определить особенности коммуникативной компетентности младших школьников в зависимости от стиля семейного воспитания.

Изучением коммуникативной компетенции занимались такие авторы как А.Г. Асмолов, А.Д. Андреева, Т.А. Куликова, Е.В. Коротаева. Коммуникативная компетентность – это «достижение и сохранение психологического контакта с партнером в целях стабилизации межличностных отношений на их оптимальной стадии развития через достижение совместимости, согласия, взаимной приспособленности и удовлетворенности путем гибкой корректировки умений, состояний, целей, способов воздействия в соответствии с меняющимися обстоятельствами» [1,5].

Одной из детерминант, обуславливающих развитие коммуникативной компетентности, как указывают исследователи В.В. Бойко, Д.В. Ефимова и другие, является семейный психологический микроклимат – стиль воспитания в семье.

Изучением вопросов о семейном воспитании занимались Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.П. Шацкий, А.П. Панкевич, П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев и др. П.Ф. Каптерев под воспитанием понимает процесс формирования человека как личности, который протекает постоянно по всем направлениям жизнедеятельности, при этом отмечается участие взрослых в процессах развития, взросления и социализации детей. Главная и общая задача семейного воспитания по мнению ряда ученых – это подготовка детей к жизни в существующих социальных условиях; а также - усвоение ими знаний, умений и

навыков, необходимых для нормального формирования личности в условиях семьи».

Под стилем семейного воспитания мы в след за Э. Эйдемиллером и В. Юстицкисом мы понимаем «стиль взаимоотношений родителей с ребенком в семье, характеризуемый степенью контроля, заботы и опеки, а также теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком, характером руководства поведением ребенка со стороны взрослых, количеством запретов и т. п.» [3,6].

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №15, в котором приняли участие 20 школьников в возрасте 8 лет и их родители.

Исследование коммуникативной компетентности младших школьников проводилось с помощью методики «Кто прав» (Г.А. Цукерман), определяющей сформированность действий, направленных на учет позиции собеседника. В результате данного исследования мы определили, что **75%** исследуемых имеют низкий уровень развития навыка: такие дети предусматривают вероятность различных причин для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка) или выбора; в соответствии с этим, ликвидируют вероятность различных точек зрения, они принимают сторону одного из персонажей, считая иную позицию несомненно ошибочной. **25%** испытуемых имеют средний уровень: эти дети допускают вероятность разных позиций к оценке предмета или ситуации и допускают, что разные мнения по-своему справедливы либо ошибочны, но затрудняются в обосновании своей позиции. Испытуемых с высокими показателями по этому критерию не выявилось. Исходя из выше сказанного, мы можем констатировать, что большинство первоклассников не владеют такими способностями как осознание способности всевозможных мнений и взглядов (преодоление эгоцентризма), направленность на мнение окружающих его людей, отличающееся от его мнения, осознание возможности разных причин для оценивания одного и того же предмета, осознание многовариантности

оценок, учет разных взглядов и мнений и умение аргументировать и объяснять свою позицию, учет разных мотивов других людей.

Исследование стиля семейного воспитания осуществлялось с помощью методики «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), которая позволяет диагностировать негативное или деструктивное, взаимовлияние членов семьи, нарушения при реализации семейных ролей и помехи для ее целостности. В ходе данного исследования мы определили, что у **40%** родителей преобладает такая черта в стиле семейного воспитания как *гиперпротекция*. Эти родители стремятся окружить ребенка чрезмерным вниманием, опекой, защитить его, в том числе и в случае если отсутствует действительная угроза, также стремятся, чтобы ребенок всегда находился рядом с ними, «привязывают» ребенка к собственным эмоциям и настроению, навязывают ребенку поведение, которое сами считают безопасным и наиболее оптимальным. При этом ребенка родители освобождают от решения трудных и проблемных ситуаций, поскольку ребенку предоставляют готовый способ разрешения проблемы, либо эту трудную ситуацию решают сами родители без привлечения к данному процессу своего ребенка. В результате такой ребенок не в состоянии самостоятельно разрешать проблемные и трудные ситуации. Он также не может сконцентрировать и направить свою энергию на решение трудных ситуациях, он ждет помощи от окружающих его людей. Таким образом, формируется так называемая «выученная беспомощность» — условно-рефлекторная реакция на любое препятствие как непреодолимое. **20%** родителей используют такой стиль воспитания как *чрезмерность требований*. Предъявляемые требования к ребенку у таких родителей очень велики, не соответствуют реальным возможностям ребенка, при этом такой подход в воспитании не только не содействуют развитию личности ребенка, а, наоборот, ставят под угрозу его личностное развитие. В одном случае на ребенка перекладывается определенная часть обязанностей родителей (помощь по дому, уход за младшими братьями и сестрами). Такие родители чаще всего видят, что у ребенка много обязанностей и забот, но не

осознают этой большой нагрузки. Как правило, родители объясняют это тем, что так складываются семейные обстоятельства, и они не могут поступать иначе по отношению к своему ребенку. В другом случае родители ожидают высоких результатов и успехов ребенка в учебной или любой другой социально оцениваемой деятельности, при этом также не учитываются реальные возможности и способности ребенка. *Минимальность санкций* продемонстрировали **20%** родителей, они склонны избегать каких-либо наказаний или применяют их крайне редко. Они считают, что всевозможные поощрения и похвала являются более действенными методами воспитания, чем какие-либо наказания. *Гипопротекцию* как стиль воспитания используют **10%** родителей, как правило, такие родители очень заняты своими делами, работой и не уделяют необходимого внимания детям. В большинстве случаев, в таких семьях дети заняты сами собой, часто подвергаются влиянию негативных факторов окружающей среды («дворовых компаний» и др.). *Воспитательная неуверенность* характерна для **10%** родителей. В семье с таким стилем главными являются дети, так как родители не имеют власти над ними. Папа и мама потакают свои детям абсолютно во всем, даже тогда когда сами этого не хотят. Как правило, дети в таких семьях очень искусно манипулируют своими родителями. Дети в таких семьях активные, бойкие, настойчивые, а родители, наоборот, чувствуют себя очень неуверенно и в любых неудачах ребенка винят в первую очередь себя. Такие папы и мамы несколько опасаются капризов, истерик и непослушаний своего ребенка, поэтому заведомо ему все разрешают.

Для определения особенностей коммуникативной компетентности младших школьников в зависимости от стиля семейного воспитания мы воспользовались методом углового преобразования Фишера, который позволяет установить частоту встречаемости эффекта при решении задач сравнения распределения признака выборок [2].

В результате данного исследования мы можем констатировать, что низкая коммуникативная компетентность младших школьников характерна для детей, в семьях которых используют такой стиль воспитания как гиперпротекция ($\phi =$

2,29 при $p = 0,01$), т.е. у родителей стремящихся окружить ребенка повышенным вниманием, защитить его, даже если отсутствует реальная опасность, избавляющие ребенка от необходимости разрешать проблемные ситуации; низкий уровень коммуникативной компетентности ребенка встречается и в семьях проявляющих минимальность санкций ($\varphi = 3,68$ при $p = 0,01$), т.е. у родителей склонных обходиться без наказаний или применять их крайне редко, уповающих лишь на эффективность поощрений (в семьях проявляющих минимальность санкций ($\varphi = 3,68$ при $p = 0,01$)); у родителей излишне занятых своими делами и не уделяющих должного внимания детям (в семьях проявляющих гипопротекцию ($\varphi = 4,58$ при $p = 0,01$)); у родителей предъявляющих непомерные требования к ребенку, не соответствующие его возможностям (в семьях проявляющих чрезмерность требований ($\varphi = 4,1$ при $p = 0,01$)) дети не способны понять и принять возможность различных позиций и точек зрения, в ситуации общения они не ориентируются на позиции других людей, отличные от собственной, не учитывают разные мнения и не умеют обосновать собственное, не учитывают потребности и интересы своих собеседников.

Таким образом, мы можем говорить о связи коммуникативной компетентности младших школьников и стиля семейного воспитания, результаты этого исследования позволят разработать программу по коррекции неконструктивных стилей семейного воспитания, которая позволит предупредить проблемы детей в сфере общения и их коммуникативной компетентности.

Список литературы:

1. Долгова В. И., Мельник Е. В., Карахан Н. Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 81–85. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95523.htm>.
2. Ермолаев-Томин, О. Ю. Математические методы в психологии : учебник для бакалавров / О. Ю. Ермолаев-Томин. — 5-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2014. — 511 с.

3. Захарова Г.И. Психология семейных отношений: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009.– 63 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с.
5. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: автореф. дис. ... д-ра псих. наук / В.Н. Куницына. - Спб, 1991. - 38 с.
6. Эйдемиллер, Э. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. - 3-е изд. - Санкт-Петербург : Питер, 2002. - 656 с.

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ-МАЛЬЧИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Тазетдинова Юлиана Маратовна

*студент, Институт педагогики и психологии,
Оренбургский государственный педагогический университет,
РФ, г. Оренбург*

Активное развитие информационно-коммуникационных компьютерных технологий в современном мире приводит к тому, что сегодня компьютер становится не столько средством передачи, обработки и хранения информации, сколько средством реализации множества потребностей личности, выступающим в качестве специфической социокультурной среды со своим культурообразующим содержанием (А.Е. Войскунский, Ю.М. Евстигнеева, М.С. Иванов, О.К. Тихомиров, А.Г. Шмелев и др.). Компьютерные игры в этой среде являются одним из важнейших компонентов, имеющих широкое распространение в среде подростков. По данным В.А. Бейзерова, Ю.Н. Мураткиной, В.С. Собкина, Е.Ю. Тихоновой и др., большую склонность к игровой компьютерной зависимости демонстрируют подростки-мальчики, чаще всего выбирающие специфические по содержанию компьютерные игры, связанные с насилием и агрессией в разных формах (драки, стрельба, взрывы, убийства и т.п.).

Бесконтрольная и не ограничиваемая по времени игра, занимающая весь досуг подростка, создает предпосылки формирования определенных моделей поведения, связанных с агрессией и кажущихся подростку более эффективными, в сравнении с «мирными» моделями поведения [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10].

Однако, при наличии множества упоминаний о влиянии пространства и содержания игры на агрессию и широкую распространенность игр агрессивного содержания в среде мальчиков-подростков, в научных публикациях отмечается дефицит данных об особенностях агрессивного поведения у подростков-мальчиков, зависимых от компьютерных игр.

Для проверки гипотезы о различиях в проявлениях агрессивного поведения у подростков-мальчиков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости нами было организовано эмпирическое исследование. Выборка исследования включила 40 подростков-мальчиков в возрасте 13-14 лет.

Для получения эмпирических данных применялись тест-опросник степени увлеченности подростков компьютерными играми А.В. Гришиной [5] и опросник диагностики форм агрессии А. Басса – А. Дарки. Обработка данных проводилась с применением математико-статистического метода (непараметрического критерия различий U-Манна-Уитни).

На первом этапе исследования в составе выборки нами были выделены группы подростков-мальчиков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости (рис. 1).

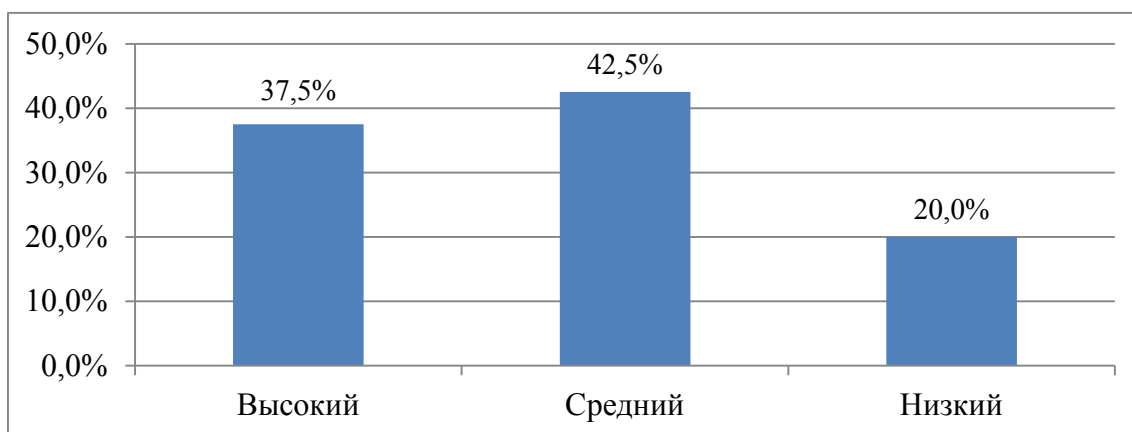


Рисунок 1. Уровни игровой компьютерной зависимости в выборке подростков-мальчиков

По данным рисунка 1 можно видеть, что 42,5% выборки подростков-мальчиков показали средний уровень игровой компьютерной зависимости, для которого характерна ситуативная увлеченность компьютерными играми, с потерей самоконтроля в игре и высоким положительным отношением к играм, азартом при прохождении игры. Чаще всего, контроль над временем игры сохраняется и подростка привлекают только игры определенного содержания.

37,5% выборки подростков-мальчиков показывают высокий уровень игровой компьютерной зависимости. Для испытуемых с таким уровнем

свойственно проведение в играх всего свободного времени, постоянное обдумывание содержания игры, желаемых игровых результатов, при потере самоконтроля в игре и предпочтении общения с персонажами компьютерной игры реальному общению со сверстниками и взрослыми.

20% выборки подростков-мальчиков показали низкий уровень компьютерной игровой зависимости.

При таком уровне подростки проявляют естественную увлеченность компьютерными играми, а сама игра воспринимается как развлечение, при котором игровая активность полностью контролируется, не вызывая никаких негативных последствий. По окончании игры подростки-мальчики с низким уровнем игровой компьютерной зависимости не думают об игре, ее содержании, не испытывают потребности в продолжении игры.

Далее в данных группах подростков-мальчиков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости нами анализировались особенности агрессивного поведения.

Обработка данных по методике А. Басса и А. Дарки предполагает расчет индексов агрессивности и враждебности как маркеров склонности к агрессивным реакциям в поведении.

В группах подростков-мальчиков с разным уровнем компьютерной игровой зависимости средние значения индекса агрессивности неодинаковы: у большинства подростков с низкой и средними уровнями игровой компьютерной зависимости отмечаются низкие показатели индекса (12,3 и 16,8 баллов соответственно), а у испытуемых с высоким уровнем игровой компьютерной зависимости – средние (22,2 балла), отражающие норму (согласно данным авторов методики, норма определяется в диапазоне 21 ± 4 балла). Относительно индекса враждебности было выявлено, что средние значения по группам подростков-мальчиков с низким и средними уровнями игровой компьютерной зависимости сходны (8 и 10,1 баллов соответственно при норме $6,5-7 \pm 3$ баллов) и относятся к нормальному уровню враждебности, при котором подростки не

проявляют выраженной склонности к обиде и подозрительности и агрессивным реакциям.

У подростков-мальчиков с высоким уровнем игровой компьютерной зависимости можно видеть средние показатели индекса враждебности, которые относятся к повышенным (11,1 баллов при норме 6,5-7±3 баллов). При таких результатах подростки могут нередко проявлять агрессию как проявление обиды, недоверия к окружающим, а также агрессию «предупреждающего» характера при подозрении в получении вреда со стороны окружающих в вой адрес. В целом, по всем показателям форм агрессии в группе подростков-мальчиков с высоким уровнем игровой компьютерной зависимости выявляются более высокие средние значения по группе, в сравнении со сверстниками со средним и низким уровнями игровой компьютерной зависимости (рис. 2).

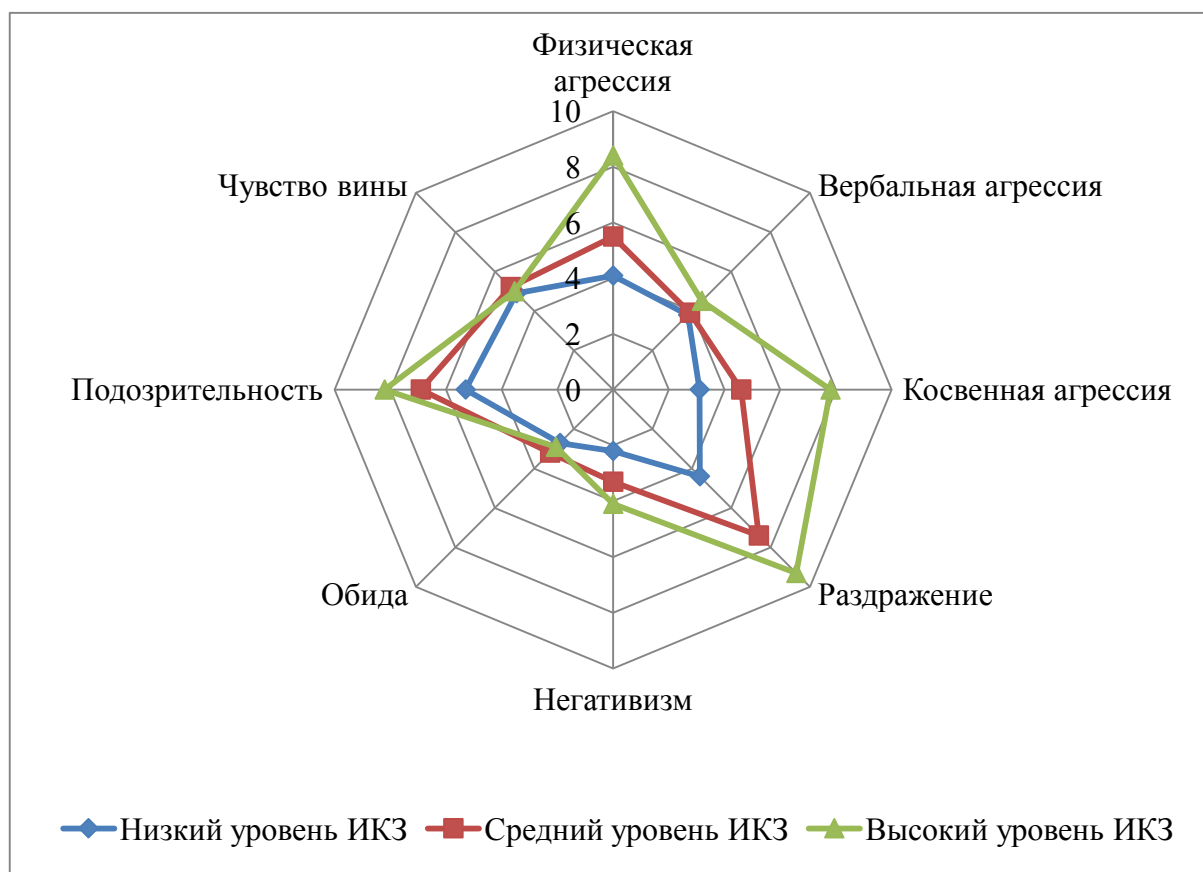


Рисунок 2. Сравнение показателей агрессивного поведения у подростков-мальчиков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости (ИКЗ)

По данным рисунка 2 можно видеть, что в группах подростков-мальчиков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости отмечаются сходные результаты по таким формам агрессии как вербальная агрессия, обида, чувство вины. По всем прочим показателям агрессивного поведения можно видеть устойчивую тенденцию: наиболее низкие результаты изучения форм агрессии выявляются в группе подростков-мальчиков с низким уровнем игровой компьютерной зависимости, а наиболее высокие – в группе испытуемых с высоким уровнем игровой компьютерной зависимости.

У подростков-мальчиков со средним уровнем игровой компьютерной зависимости при этом выявляются преимущественно средние показатели агрессивного поведения.

Обнаруженные в ходе сравнительного анализа различия проверялись нами с помощью расчетов непараметрического критерия U-Манна-Уитни. Представим далее результаты проведенных расчетов.

Таблица 1.

Различия в показателях агрессивного поведения у подростков-мальчиков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости (по U-Манна-Уитни)

Формы агрессии	Сравниваемые группы		
	Низкий / средний уровни ИКЗ	Низкий / высокий уровни ИКЗ	Средний / высокий уровни ИКЗ
Физическая агрессия	44,5 (незн.)	17 (0,01)	74 (0,05)
Вербальная агрессия	51 (незн.)	39 (незн.)	99,5 (незн.)
Косвенная агрессия	46 (незн.)	20 (0,01)	40,5 (0,01)
Раздражение	22,5 (0,01)	21 (0,01)	53,5 (0,01)
Негативизм	33,5 (0,05)	19,5 (0,01)	68,5 (0,05)
Обида	62,5 (незн.)	38,5 (незн.)	86 (незн.)
Подозрительность	49 (незн.)	22 (0,01)	75 (0,05)
Чувство вины	43 (незн.)	35 (незн.)	103 (незн.)
Индекс агрессивности	29,5 (0,05)	27,5 (0,05)	90 (незн.)
Индекс враждебности	54 (незн.)	37,5 (незн.)	88,5 (незн.)

*При $n_1=8$, $n_2=17$ $U_{кр}=39$ для $p \leq 0,05$, $U_{кр}=28$ для $p \leq 0,01$; при $n_1=8$, $n_2=15$ $U_{кр}=33$ для $p \leq 0,05$, $U_{кр}=24$ для $p \leq 0,01$; при $n_1=17$, $n_2=15$ $U_{кр}=83$ для $p \leq 0,05$, $U_{кр}=66$ для $p \leq 0,01$

Из данных, приведенных в таблице, ясно, что наибольшее количество статистически значимых различий обнаружено в показателях агрессивного поведения в группах подростков-мальчиков с высоким и низким уровнями игровой компьютерной зависимости, а также в группах с высоким и средним уровнями игровой компьютерной зависимости (со статистической достоверностью 0,05 и 0,01 по U-Манна-Уитни).

Обнаруженные различия, на наш взгляд, могут объясняться уровнем игровой компьютерной зависимости. Так, при высоком уровне подростки-мальчики чрезмерно включены в компьютерные игры, которые чаще всего имеют агрессивное содержание и сюжет: военные действия, драки, стрельба и т.д. Постоянно решая задачи игры через агрессию, подростки опосредованно усваивают агрессивные модели поведения как более эффективные для достижения тех или иных целей, самоутверждения, переживания успеха.

При низком уровне компьютерной игровой зависимости, напротив, подростки-мальчики не проявляют чрезмерной заинтересованности играми, отдавая предпочтение реальному общению, в котором менее вероятно усвоение агрессивного поведения как наиболее эффективного для достижения своих целей.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили выявить, что в группе подростков-мальчиков с высоким уровнем игровой компьютерной зависимости особенности агрессивного поведения определяются преобладанием косвенной агрессии как наиболее выраженной формы агрессивного поведения, предполагающей скрытые или неосознаваемые агрессивные проявления (достоверно на уровне 0,01 и 0,05 по U-Манна-Уитни).

Помимо этого, физическая агрессия, раздражение, негативизм и подозрительность как формы агрессии имеют тенденцию большей выраженности у подростков-мальчиков с высоким уровнем игровой компьютерной зависимости, в сравнении со сверстниками со средним и низким уровнями (достоверно на уровне 0,01 и 0,05 по U-Манна-Уитни).

У подростков-мальчиков со средним уровнем игровой компьютерной зависимости особенности агрессивного поведения определяются более высокими показателями раздражения и негативизма, чем в группе с низким уровнем, и более низкими показателями косвенной агрессии, физической агрессии, раздражения, негативизма и подозрительности, чем в группе с высоким уровнем игровой компьютерной зависимости (достоверно на уровне 0,01 и 0,05 по U-Манна-Уитни).

У подростков-мальчиков с низким уровнем игровой компьютерной зависимости особенности агрессивного поведения определяются наиболее низкими показателями косвенной агрессии, физической агрессии, раздражения, негативизма и подозрительности, а также агрессивности как черты личности, определяющей склонность к агрессивным поведенческим проявлениям (достоверно на уровне 0,01 и 0,05 по U-Манна-Уитни).

При этом вербальная агрессия, обида и чувство вины как формы агрессии у подростков-мальчиков не имеют статистически значимых различий в группах с разным уровнем игровой компьютерной зависимости.

Список литературы:

1. Антоненко, А.А. Особенности эмоционального и социального интеллекта у подростков, склонных к Интернет-зависимому поведению [Электронный ресурс] / А.А. Антоненко // PsyJournals.Ru: Портал психологических изданий. Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация. – 2016. – URL: http://psyjournals.ru/addictive_behavior/issue/45950_full.shtml.
2. Белавина, И.Г. Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр / И.Г. Белавина // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 62-69.
3. Бурлаков, И.В. Homo Gamer. Психология компьютерных игр / И.В. Бурлаков. – М.: Класс, 2000. – 213 с.
4. Войкунский, А.Е. Традиционные и современные исследования игрового поведения [Электронный ресурс] / А.Е. Войкунский, А.А. Аветисова // Методология и история психологии. – 2009. – № 4. – С. 82-94. – URL: <http://psyjournals.ru/mip/2009/n4/43738.shtml>.
5. Гришина, А.В. Тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерными играми [Электронный ресурс] / А.В. Гришина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 131-141. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/test-oprosnik-stepeni-uvlechennosti-mladshih-podrostkov-kompyuternymi-igrami>.

6. Евдокимова И.А. Игровая компьютерная зависимость как вид аддиктивного поведения [Электронный ресурс] / И.А. Евдокимова // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 956-958. – URL: <http://moluch.ru/archive/63/10075/>.
7. Литвиненко, О.В. Психологические детерминанты компьютерной игровой зависимости и особенности ее психопрофилактики: автореф. дисс. на соиск. е уч. степ. канд. психол. наук: 19.00.04 [Электронный ресурс] / О.В. Литвиненко. – СПб.: Всерос. центр экстрен. и радиац. медицины им. А.М. Никифорова МЧС России, 2008. – 27 с. – URL: <http://www.dslib.net/bezopasnost-chp/psihologicheskie-determinanty-kompjuternoj-igrovoj-zavisimosti-i-osobennosti-ee.html>.
8. Смирнова, Е.О. Исследования игры: трудности и возможности [Электронный ресурс] / Е.О. Смирнова, В.С. Собкин // Культурно-историческая психология. – 2017. – Том 13. – № 3. – С. 83-86. – URL: https://psyjournals.ru/kip/2017/n3/Smirnova_Sobkin.shtml.
9. Собкин, В.С. Подросток. Виртуальность и социальная реальность / В.С. Собкин, Ю.М. Евстигнеева. – М.: Центр социологии образования РАО, 2014. – 160 с.
10. Урсу, А.В. К вопросу феноменологии и патогенеза формирования компьютерной игровой зависимости / А.В. Урсу, А.В. Худяков // Практическая медицина. – 2007. – № 22. – С. 54-56. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-fenomenologii-i-patogeneza-formirovaniya-kompyuternoy-igrovoy-zavisimosti>.

СЕКЦИЯ 5. ФИЛОЛОГИЯ

ОСТАП БЕНДЕР КАК ГЕРОЙ-ТРИКСТЕР

Головченко Анастасия Михайловна
студент, Северо-Кавказский федеральный университет,
РФ, г. Ставрополь

Бронская Людмила Игоревна
научный руководитель, д-р филол. наук, профессор,
Северо-Кавказский федеральный университет,
РФ, г. Ставрополь

Трикстер – это шут и ловкач, обманом добивающийся желаемого, который не принадлежит ни лагерю добра, ни лагерю зла, а совершает свои проказы из вредности и забавы. Его образ можно определить по следующим характеристикам и признакам, выделенным исследователем литературы Д.А. Гавриловым:

а) «трикстер появляется для нарушения сложившихся устоев и традиций» [1, с. 166];

б) трикстер – это провокатор и инициатор социокультурных разрушений и переворачивания хода жизни;

в) трикстер аморален с точки зрения социума и культурного героя, часто его не воспринимают всерьёз, он смешон и безрассуден;

г) трикстер талантлив и оригинален, мастер на все руки, отличный оратор;

д) трикстер – оборотень: он мастер перевоплощений как внешних, так и внутренних;

е) трикстер не эволюционирует, его образ статичен, поэтому он не боится смерти и воспринимает жизнь как игру.

Трикстер берёт своё начало из мифологических сказаний о культурном герое и его двойнике-плуте, комическом и демоническом трюкаче, который противопоставлен герою в своих действиях через забавы и обман. В мифологии

многих народов мира присутствует образ трикстера, который представлен не в стандартном понимании, а культурным героем, трикстером и демиургом одновременно. Мифы, в которых фигурирует такой тип трикстера, в основном этиологические, повествующие о создании или похищении природных объектов, культурных ценностей, навыков. В другой части мифа образ демиурга-трикстера-героя расщепляется на уже привычные для нас образы, о которых говорилось выше: культурного героя и спутника-плута. В этом случае только один является антагонистом, а другой – его тенью, неудачно копирующей деяния и поступки первого.

У трикстера есть две цели: достичь желаемого путём обмана и развлечься ради забавы (мир и жизнь воспринимаются как игра). Существуют примитивные протоанекдотические циклы о плутовских проделках трикстеров для добывания пищи или утоления похоти (поиски брачных партнеров чаще всего являются косвенным средством получения источников пищи). Как пишет Струкова Т.А., «Ситуационное многообразие ... может быть сведено к удовлетворению Трикстером четырёх потребностей: полового инстинкта (Трикстер-партнер выступает то мужчиной, то женщиной, то сильным, то бессильным), голода, потребности в сне и отдыхе, испражнения. Удовлетворение этих потребностей не регулируется ни определенными навыками, ни социальными нормами» [5].

Известными трикстерами в этиологических мифах о зооморфных героях являются Койот (северо-запад США) и Ворон (Северная Азия и Северная Америка).

Образ Ворона более разнообразен: помимо того, что он предстаёт как демиург, трикстер и великий шаман, Ворон ещё антропоморфен и зооморфен. Если Койот выполняет три разные функции в трёх разных историях, то Ворон в мифах совмещает в себе и образ плута-трикстера, и образ культурного героя. Нередко Ворон представлен шаманом и является посредником между миром духов и нашим миром.

Трикстера и шамана сопровождает ряд особенностей, которые трактуются по-разному и выполняют разные функции.

1. **Музыка.** И трикстеру, и шаману не чужды музыкальные мотивы: если у плута песни и танцы носят развлекательно-оберегательный характер, помогая ему отвлекать врагов и подтверждать кредо «Жизнь – игра», то для шамана напевание определённых мотивов является «дорогой» в мир духов, оберегом от сглаза, способом лечения и самолечения.

2. а) **Добывание.** Трикстеру всегда надо добыть/забрать что-то материальное – свет, огонь, Луну, Солнце – путём обмана или хитрости. Если не получается таким способом, то он прибегает к краже. Шаманы, отправляясь в мир духов за знаниями или различными ценностями (душа больного или не рождённого, амулеты и обереги), также с помощью обмана или кражи приобретают желаемое;

б) добывать шаман и трикстер могут не только для себя, но и для народа: похищение культурных ценностей трикстером легло в основу обрядов шаманов, исходящих из нехватки или потери чего-то глобального (дождь во время засухи, болезни всей деревни и т.д.);

3. **Обмен.** Нередко добывание имеет другую форму, обмен, когда трикстер и шаман вынуждены обменивать что-то не имеющее ценности на желаемый объект. Бывает, что оба обманывают того, с кем хотят обменяться, предлагая взамен что-то более ценное, чем хотят получить, но в итоге остаются при своём и забирают предполагаемую добычу.

4. **Рефлексия.** Отличительной чертой трикстера от всех остальных героев является «рефлексивное учитывание действий антагониста», к которому прибегают и шаманы: плут, чтобы «выиграть бой», вынужден быть на несколько шагов впереди своего противника и видеть ситуацию с его стороны, чтобы воздействовать с психологической точки зрения и выстроить обман по структуре мысли героя (говорить, что хотят слышать).

Образ трикстера находит своё место в литературе в Средние века, когда выдвигаются три фигуры, обладающие архаическими чертами трикстера. Это

плут, шут и дурак, создающие вокруг себя собственно-индивидуальные хронотопы. Эти фигуры приносят с собой в литературу существенную связь с площадными театральными подмостками и с театральной маской. «Самое бытие этих фигур имеет не прямое, а переносное значение: самая наружность их, всё, что они делают и говорят, имеет не прямое и непосредственное значение, а переносное, иногда обратное, их нельзя понимать буквально, они не есть то, чем они являются. Их бытие является отражением какого-то другого бытия, притом не прямым отражением» [1, с. 412].

Обычно шут выступает в паре с дураком или плутом, либо чередует две эти маски. Из трёх фигур шут является центральным и вбирает в себя образы дурака и плута. Если до XVI века три образа существовали отдельно друг от друга, то уже после образ трикстера-шута начинает складываться из трикстера-плута и трикстера-дурака. Например, Труффальдино из Бергамо в пьесе Карло Гальдони «Слуга двух господ» и дурак, и плут в одном лице.

Одним из направлений трансформации образов плута, шута и дурака является «введение их в содержание романа как существенных героев (в прямом или трансформированном виде)» [1, с. 415]. В таком случае уже не трикстер «распадается» на образы плута, шута и дурака, а эти три фигуры складываются в узнаваемый образ трикстера, становясь его характерными чертами.

Начиная с XIX века, в художественной литературе появляются трикстеры иного рода: они умны, грамотны и эрудированны. Начало русской трикстериады положил образ Григория Александровича Печорина из романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Печорина нельзя назвать трикстером с головы до ног, но некоторые трикстерские черты в его поведении можно проследить. Это человек, который ищет для себя выгоду и обманывает других, он не боится смерти. Это культурный герой, который сам себе трикстер и проверяет себя на силу и власть. Для Печорина жизнь – это пустая и глупая игра. Он не явный трикстер, т.к. в его образе нет комичности, а к образам плута и дурака не хватает одного паззла – шута.

В зарубежной литературе также есть пример, когда трикстер прячется за маской героя и становится неявным на фоне антагонистов. В цикле рассказов и повестей сэра Артура Конана Дойля об английском сыщике Шерлоке Холмсе фигурируют два трикстера: явный и скрытый. Явным является равнодушная для Холмса Ирэн Адлер, играющая с детективом и обманывающая его. Скрытый трикстер – сам Холмс, которого читатель воспринимает исключительно положительным персонажем и героем. Здесь герой Дойля предстаёт как трикстер-помощник, но он не лишён выраженных трикстерских черт: зачинщик (разрушает привычные установки и устои Лондона), посредник (проводник между миром закона и преступности), оборотень (любитель маскировки и переодеваний), игрок (преступления расценивает как брошенный вызов и раскрытие считает выигранной партией), вор (если бы не был сыщиком, точно стал преступником), плут (его методы расследования порой раз незаконны и аморальны), шут (разыгрывает полицию и доктора Уотсона) [3].

В советской литературе трикстеры тоже имеют место быть. Например, в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в свите Воланда есть антропоморфный кот, выполняющий роль шута. Это оборотень, настоящее обличье которого неизвестно. Его трикстерские черты проявляются в обжорстве, посредничестве, мошенничестве, также он является зачинщиком бардака и неразберихи, разрушающим устои и порядки своим внешним видом и поведением.

Одним из наиболее ярких образов трикстера в литературе XX века является Остап Бендер, главный герой дилогии И. Ильфа и Е. Петрова «12 стульев» и «Золотой телёнок». Вся жизнь Остапа – и криминальное прошлое, и методы, которыми он пользуется для достижения своей цели, и сама цель (обогащение для качественной новой жизни) свидетельствуют о том, что перед нами трикстер, вписанный в реалии советского общества. Дилогия Ильфа и Петрова считается сатирой, потому что в образе главного героя отражены тёмные стороны общества, показывающие однобокость социума и

проявляющие то, что никто не хочет замечать, из-за чего привычки и устоявшиеся обычаи превращаются в фарс.

Остап Бендер – человек, пребывающий в «здесь и сейчас», ещё больший «человек без паспорта», чем Паниковский. У него нет будущего, потому что варианты развития его будущего множественны. Бендер – харизматичная, обаятельная и скрытая имитация отрицательного персонажа. Как и всякий настоящий трикстер, Остап просто создан для того, чтобы украсть миллион, но совершенно не способен владеть им на протяжении столь долгого времени, т.к. трикстерам свойственно терять полученную добычу.

На принадлежность Остапа Бендера к образу трикстера указывают следующие характерные черты и поведение:

1) Зачинщик. Остап является эпицентром происходящих событий, который ещё и правит бал: появление героя в уездном городе N нарушает сложившиеся порядки и привычную обстановку, выводя персонажей из «зоны комфорта»: «Ипполит Матвеевич никогда ещё не имел дела с таким темпераментным молодым человеком, как Бендер, и почувствовал себя плохо» [3, с. 26]. Во второй раз Остап Бендер «захватывает» новый для него город, собирая свиту и переворачивая игру, неся хаос и совершая иррациональные действия. Он сразу обозначает свои позиции: «Командовать парадом буду я!» [3, с. 307].

2) Провокатор. Остап провоцирует социокультурные беспорядки и выступает змеем-искусителем, втягивая своих жертв в происходящее: «Ипполиту Матвеевичу неудобно было отказывать своему новому компаньону и непосредственному участнику концессии» [3, с. 30]. Бендер провоцирует героев на ответ или диалог на речевом уровне и на уровне действий. Главным объектом провокаций Остапа во втором романе считается теневой миллионер Александр Иванович Корейко, который тщательно скрывает своё состояние, что побуждает Бендера вести расследование и различными уловками и способами провоцировать Корейко на признание наличия денег. С другой стороны трикстер выступает как соблазнитель. Так, Шура Балаганов,

«молочный брат» Остапа, понимает, с кем имеет дело, но всё равно ведётся на провокации оболстителя: «Шура Балаганов ... не на шутку обеспокоился создавшейся конъюнктурой» [3, с. 248].

3) Плут. Если рассматривать Бендера с точки зрения трёх фигур трикстера – плута, шута и дурака – то в «12 стульях» центральным преобладающим будет плут, т.к. Остап представлен мошенником, вором и авантюристом. Несложно догадаться, почему при первом его появлении у него нет «ни денег, ни квартиры, где они могли бы лежать, ни ключа, которым можно было бы квартиру отпереть» [3, с. 22]: Остап вышел из тюрьмы. Плут знает «четыреста сравнительно честных способов отъёма» [3, с. 252] денег у граждан, а в его голове всегда есть запасной план для запасного плана и пути отхода: «Остап Бендер отшлифовал в мыслях два возможных варианта своей карьеры» [3, с. 24].

Если рассматривать Бендера как мифологического плута, то он совершает плутовские проделки для добывания пищи: например, танцует лезгинку перед туристами на Военно-Грузинской дороге. Косвенным добыванием пищи через брачных партнёров является эпизод с женитьбой на мадам Грицацуевой. Здесь уже пища имеет другое значение: подразумевается стул с драгоценностями.

В «Золотом телёнке» Бендер уже плут, вбирающий в себя черты дурака под конец романа. Это связано с тем, что «великий комбинатор» решил избавиться от последней прибыли в форме золотого телёнка, отправив его почтой народному комиссару финансов. Поняв, что у него ничего не осталось, Бендер с трудом возвращает единственный доход. Также дураком Остапа выставляет ситуация на румынской границе, где его обокрали, как беспомощного: «Оказалось, что с него успели сорвать стотысячную шубу» [3, с. 479].

4) Оборотень. «Великий комбинатор» часто выдаёт себя за других людей в целях выгоды и достижения желаемого, демонстрируя полезность, открытость и дружелюбность, чтобы расположить к себе людей, Остап с лёгкостью берётся даже за ту работу, с которой незнаком: «Да, я могу взять это

на себя. Мне приходилось выполнять такую работу» [3, с. 179]. Заведующему хозяйством на пароходе «Скрябин» Остап предлагает свои услуги в качестве художника: «Вы умеете рисовать? Очень жаль. Я, к сожалению, тоже не умею» [3, с. 181]; выдает Воробьянинова за особу, приближенную к императору, а себя – за его помощника; притворившись шахматным гроссмейстером, обещает сделать Васюки второй столицей: «Васюки переименовываются в Нью-Москву, а Москва – в Старые Васюки» [3, с. 193]; берет деньги у старгородцев, чтобы «использовать» их в целях восстановления царской власти. Остапа и его спутников с радостью встречают в деревнях во время пути из Арбатова в Черноморск как участников автомобильного пробега: «Значит, вы не поняли? <...> Первое: крестьяне приняли «Антилопу» за головную машину автопробега. Второе: <...> мы будем обращаться ко всем учреждениям и лицам с просьбой оказать нам надлежащее содействие, напирая именно на то, что мы головная машина» [3, с. 276]. Под видом милиционера он является к миллионеру Корейко и просит у него расписку в получении денег, с помощью которой мог бы его шантажировать. Бендер надевает типичную для трикстера маску любовника, признаваясь Зосе Синицкой в любви, чтоб узнать место нахождения подпольного миллионера после своего бегства из Черноморска. В поезде, чтобы проехать бесплатно, Остап выдает себя за журналиста перед корреспондентами.

5) Игрок. Ильф и Петров не зря назвали своего героя «великим комбинатором». Он стратег, который не только рассчитывает и продумывает свои аферы, но и жизнь воспринимает как игру в шахматы. Зная собеседника и примерные его желания, Остап затевает с ним игру, в которой принижает себя и свои возможности, говорит и делает то, что от него ожидают. Обычно это игра в одно действие: Бендер не будет ждать хода соперника, а примет его сторону и даст понять, что он «свой» человек, который поможет и подскажет.

6) Шаман. Остапу Бендеру присущи все шаманско-трикстерские идеологии, что делает его ещё большим трикстером. Приведённое выше поведение Остапа можно расценивать как рефлексию, характерную черту

трикстера и шамана. Главного героя в его деяниях сопровождает музыка, являющая для него своеобразным оберегом: он поёт и напевает, когда у него приподнято настроение, или когда «лёд тронулся». Примечательно, что при первом появлении плут напевает какую-то песню: «О баядерка, три-ри-рим, ти-ри-ра!» [3, с. 22]. Несколько глав заканчиваются пением Остапа: «Ему хотелось петь» [3, с. 103]. На протяжении всего романа высказывания и реплики Остапа сопровождаются таким набором слов, как «напел», «сказал певуче», «пропел», «растянул», что говорит о следующем: Остапу Бендеру не обязательно петь буквально, чтобы понять его живость характера и певучую манеру разговора. Напевание мелодий и песен является своеобразным знаком излюбленной фразы «Лёд тронулся!», поэтому автор использует приём умалчивания фразы, переводя её в действие, в данном случае в пение: «Спускаясь с лестницы, Остап напевал: «Под небом знойной Аргентины...» [3, с. 392]. В «Золотом телёнке» к вечно напевающему Остапу присоединяется ещё один любитель музыки – Шура Балаганов, жулик, «молочный брат» из второй части приключений Бендера.

Для получения желаемого Бендер использует и обмен, и добывание. Чтобы заполучить адрес мужа Людоедки Элочки, у которого находится очередной стул, он преувеличивает ценность ситечка и обменивает его на информацию, не дождавшись рефлексии героини: «Не дав ей опомниться, Остап положил ситечко на стол, взял стул и, узнав у очаровательной женщины адрес мужа, галантно раскланялся» [3, с. 131]. В обмен желаемого шаман и трикстер могут предлагать не только что-то материальное, но и абстрактное, например, совет. Так, Козлевич, который не знал, с кем поделиться своими переживаниями, рассказал Остапу свои проблемы, на что тот дал ему совсем не дельные советы и расплывчатые обещания: «А в Арбатове вам терять нечего, кроме запасных цепей», «Бензин ваш – идеи наши» [3, с. 261], и водитель бесплатно отвёз Бендера и Балаганова в Черноморск.

Рефлексией на протяжении всего романа является шахматная партия Бендера и Корейко, на что указывает название второй части произведения – «Два комбинатора».

7) Наличие спутника. Ещё из этиологических мифов культурный герой и трикстер раскрывали и дополняли друг друга, выполняя функции спутников. Спутником Бендера в «12 стульях» является Ипполит Матвеевич Воробьянинов, который в некоторой степени наделён трикстерскими чертами, но это не делает его самостоятельным трикстером. Воробьянинов выполняет функцию плохого ученика, Бендер наталкивает его на свершение плутовских деяний: ложь, притворство, насилие, любовные похождения и потеря имущества. Остап Бендер относится к такому типу трикстеров, которые не могут существовать без спутников, потому что те раскрывают и подтверждают их сущность. Если в «12 стульях» Бендеру хватает одного помощника в лице Кисы Воробьянинова, то в «Золотом телёнке» он уже набирает свиту, раскрывающую и дополняющую его немного с другой стороны. В «Золотом телёнке» спутниками Остапа Бендера являются мелкий мошенник Шура Балаганов и жулик без фантазии Паниковский. Все трое героев являются собирательным образом трикстера, распадаясь на плута (Бендер), шута (Паниковский) и дурака (Балаганов). Паниковский и Балаганов дополняют Бендера и являются его «теньями».

8) Бессмертие. Первая часть дилогии заканчивается смертью Остапа Бендера: ему перерезает горло Ипполит Матвеевич, который отчаялся и сошёл с ума по окончании путешествия, обернувшись фиаско. Но в «Золотом телёнке» читатель узнаёт, что Остапа успели спасти, что является сказочным элементом. Финал второго романа заканчивается ограблением Остапа на румынской границе, где его чуть не убивают, и он вновь спасается чудесным образом, что намекает о возможных приключениях героя и зацикленности его истории (сколько бы раз не убивали трикстера, он всё равно будет возвращаться к своим деяниям): «Через десять минут на советский берег вышел странный человек без шапки и в одном сапоге» [3, с. 480].

Сохранению главных черт трикстера способствовала как литературная традиция, так и то, что он является одним из значимых архетипов, присутствующих в человеческой психике. Одной из причин, по которой этот образ занимает значимое место в современном искусстве является его способность к воспроизведению тех дискурсивных практик, которые являются актуальными для социума. Таким образом, его распространенность является следствием самой природы трикстера, способности к бесконечному числу трансформаций, наделяя каждую из них новым смыслом, находясь на грани между различными семиотическими пространствами.

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. // Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. Лит., 1975. – С. 234–407.
2. Гаврилов Д.А. Трикстер в период социокультурных преобразований: Диоген, Уленшпигель, Насреддин. // Experimentum-2005. Сборник научных статей философского ф-та МГУ. Под ред. Е.Н. Моцелкова. – М., Издательство «Социально-политическая мысль», 2006. – С. 166–178.
3. Ильф И.А. и Петров Е.П. 12 стульев. Золотой телёнок. // Романы. – Элиста: Калмыцкое книжное издательство, 1991. – 480 с.
4. Мистер Трикстер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mar4586.narod.ru/trickster/sherlock.html> (дата обращения 27.05. 2018)
5. Струкова Т.А. Метаморфозы трикстера в лабиринте обыденности: сб. ст. Ежегодной научной студенческой конф. Бог. Человек. Мир. – СПб, 2000. – С. 246.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ А. ДУДАРЯ НА ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД РОМАНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» А. ПУШКИНА

Емельянова Александра Владимировна
студент, Институт журналистики БГУ,
РБ, г. Минск

Локтевич Екатерина Вячеславовна
научный руководитель, старший преподаватель,
Институт журналистики БГУ,
РБ, г. Минск

Художественный перевод является одним из важнейших способов осмысления и функционирования литературного произведения в разных культурах. Традиционно переводной текст рассматривается как версия подлинника, которая занимает с ним равноправное место. Е.Д. Богатырева подчеркивает: недостаточное внимание науки о литературе к переводу обусловлено тем, что выработанные принципы его анализа долгое время не пересматривались, а с 50-х гг. XX в. «инициатива в изучении перевода перешла в рамки лингвистики» [1, с. 3]. Литературоведческий подход предполагает оценку перевода с точки зрения его эстетической эквивалентности оригиналу, определяет роль переводов в развитии духовной культуры, включает обращение к личности переводчика и рассмотрение его личностных качеств как художника слова. В сфере гуманитарных наук, считает Т.В. Ковалева, вопрос о творческой индивидуальности личности переводчика «до сих пор не получил однозначной оценки» [2, с. 2].

Плодотворное влияние хорошего перевода на литературный язык и культуру воспринимающей стороны-коммуниканта очевидно: благодаря переводной литературе происходит обогащение культурно-исторических традиций, развитие и обновление норм литературного языка, раскрытие новых возможностей художественного слова.

Основная задача переводчика – максимально точно передать содержание, индивидуальный стиль автора оригинального произведения. Однако перевод, как известно, «не может существовать без опосредованности переводческой

интерпретацией» [1, с. 5]. По мнению Ю.А. Сорокина, при анализе перевода следует помнить, что «мы имеем дело не только с *дву-язычным* переводом, но с «*дву-культурным*», интерпретативным переводом» [3, с. 4] (выделено автором. – А.Е.). При передаче переводного текста (коммуниката) личность переводчика оказывает значительное влияние как на частное воспринимающее сознание (читателя), так и на культуру, в дискурсе которой был осуществлен перевод. Качество перевода и его принятие в другой литературе напрямую зависят от уровня мастерства переводчика, его философско-эстетических взглядов, знания и понимания им менталитета страны, на языке которой создается художественный перевод.

Для рассмотрения влияния личности переводчика на перевод наиболее продуктивным будет обращение к хорошо изученным произведениям известных авторов. Поэтому наш исследовательский интерес связан с восприятием белорусскими переводчиками художественного наследия А. Пушкина, творчество которого всесторонне рассмотрено в разных областях научного знания.

Долгое время считалось, что перевод «Евгения Онегина», порученный А. Дударю, был утерян [4, с. 10]. Поэтому традиционно первым переводчиком романа считался А. Кулешов [4, с. 13]. Открытием и поводом для научного осмысления стала находка А. Северинец в марте 2017 г. рукописи полного перевода романа на белорусский язык, осуществленного А. Дударем. В связи с тем, что текст найден сравнительно недавно, отсутствуют аналитические работы, посвященные этому художественному переводу.

Для рассмотрения влияния личности переводчика на перевод были проанализированы строфа XXXI главы III (письмо Татьяны к Онегину) и строфа XXXI главы IX (письмо Онегина к Татьяне). В результате сравнительно-сопоставительного анализа выявлены синтаксические и стилистические особенности, связанные с индивидуальными взглядами переводчика и с авторской адаптацией ментальных установок русской нации к

мировоззрению белорусского читателя, к уровню его образованности в первой половине XX в.

Татьяна Ларина – любимая героиня А. Пушкина. Для описания ее души автор использует эпитеты «неопытная» и «волнуемая», подчеркивая наивность и чувствительность главной героини: «*Души неопытной волненья*» [5, с. 51]. В первом случае переводчик опустил прилагательное «неопытная» и сместил акцент на «волнения» души, используя прием гиперболизации; А. Дударь запечатлевает чувство героини как стихийное бедствие: «*Суняць души маёй навалу*» [6, с. 243] (*навала* – стихийное бедствие, беда [7]). В другом случае переводчик сохраняет эпитет и переводит словосочетание дословно: «*Тугу усхвалёванай душы*» [6, с. 244]. Очевидно, что видение А. Дударем и А. Пушкиным чувств Татьяны совпало: переводчик совершает дословный перевод, чтобы более точно передать состояние души Татьяны, сохраняя один из авторских эпитетов.

А. Пушкин наделяет свою героиню такими качествами, как готовность к самопожертвованию, способность к глубокому переживанию любви. Для Татьяны любить – значит жить для другого, отдавать себя, свое сердце: «*Другой!.. Нет, никому на свете / Не отдала бы сердца я! / То в высшем суждено совете... / То воля неба: я твоя*» [5, с. 52]. А. Дударь заменяет глагол «отдать» глаголом «открыть» (т.е. «впустить в свое сердце, открыть его для кого-то» [8]), меняя таким образом не только смысл стиха, но и важную деталь в характере героини (посредством семантической литоты устремление героини к полному отдаванию своего сердца заменяется высокой степенью ее доверия): «*Другі!.. О не, нікому болей / Не адчыніла сэрца я! / То суджана вышэйшай волей, / то суд нябесны: я твая*» [6, с. 243]. Такая переводческая неточность – также результат личного понимания А. Дударем образа Татьяны.

Одним из центральных образов в письме Татьяны к Онегину стал образ *молитвы*. Строки А. Пушкина «*Ты говорил со мной в тиши, / Когда я бедным помогала / Или молитвой улаждала / Тоску волнуемой души?*» [5, с. 53] А. Дударь перевел так: «*Ты размаўляў са мной ў цішы, / Як бедным я*

дапамагала /Або малітвай суцішала / Тугу ўсхвалёванай душы?» [6, с. 243] В современных словарях слово «суцішаць» переводится как «утешать» [7], т.е. облегчать страдание, успокаивать [8, с. 765], а «услаждаць» – делать приятным, тешить, доставлять удовольствие [8, с. 751]. В таком случае можно говорить о применении контекстуального антонимического перевода (радость / успокоение; отрада / утешение). Мы полагаем, что молитва для Татьяны не только и не столько всецелое успокоение, а услада, радость от общения с Богом в момент прития тоски, которая воспринята героиней как неизбежность, предначертанность.

Отметим, что религиозно-философское начало активно используется в письме Татьяны: «То воля неба: я твоя» [5, с. 52]; «Я знаю, ты мне послан богом/ до гроба ты хранитель мой» [5, с. 52]; «Кто ты, мой ангел ли хранитель, / Или коварный искуситель: / Мои сомненья разреши» [5, с. 53]. А. Дударь осуществляет перевод этих строк следующим образом: «То суд нябесны: я твая» [6, с. 243]; «Я знаю, ты мне пасланы богам / да смерці ты ахоўнік мой» [6, с. 243]; «Хто ты: ці ангел, мне спагадны, / Ці мо спакуснік злы і здрадны? / Мае сумненні развяжы» [6, с. 244]. «Воля неба» в данном случае ассоциируется с предрешенностью и смирением, а «суд нябесны» – с роком и обреченностью, с судьбой. Возникает семантическое разногласие в оттенках перевода эмоционально-чувственной стороны слова.

Полемика автора и переводчика наблюдается при переводе других стихов: «Вообрази: я здесь одна, / Никто меня не понимает, / Рассудок мой изнемогает, / И молча гибнуть я должна» [5, с. 53].]. А. Дударь предлагает нам свое видение состояния Татьяны, что меняет смысл строк: «Вось уяві: ў самоце злой / Мiane ніхто не разумее. / Развага ўся мая марнее, / Я згіну ў тузе нямой» [6, с. 244]. Переводчик не только наделяет «одинокство» Татьяны эпитетом «злое», но и предлагает белорусскоязычному читателю иную трактовку состояния Татьяны – она находится в «немой тоске». А. Дударь указывает на пребывание героини в «злом одинокстве» возможно потому, что она не может никому открыть своих чувств к Евгению – она «одна» и «молча гибнет».

«Судьба» для Татьяны имеет смысловое сходство с «жизнью»: «Но так и быть! Судьбу мою / Отныне я тебе вручаю, / Перед тобою слезы лью, / Твоей защиты умоляю...» [5, с. 53]. Осуществляя по преимуществу буквальный перевод, А. Дударь все же стремится к адекватному художественному переводу. Это указывает на уникальный подход к интерпретации художественного мира, представленного в произведении-оригинале: «Ды так і быць! Вось лёс я свой / Табе адгэтуль даручаю, / Я слёзы лью перад табой, / Гвайго ратунку я чакаю...» [6, с. 244]. Так, словосочетания «защиты умоляю» и «ратунку чакаю» имеют различное лексическое значение благодаря использованию А. Дударем литоты.

Оригинальность переводческой интерпретации просматривается также в адаптации фразеологизмов, сохранение которые не всегда представляется возможным. Это связано с тем, что смысл фразеологизма, переведенного дословно, может остаться непонятым для иноязычного читателя. В таком случае, считает К.И. Чуковский, допустимо использование фразеологизма-синонима, взятого из лингвистики страны, на язык которой переводится художественное произведение [9]. Так, стих «Я знаю: век уж мой измерен» [5, с. 140] А. Дударь переводит следующим образом: «Я знаю: злічаны хвіліны» [6, с. 331]. Возможно, белорусский переводчик посчитал, что фразеологизм «измерить век», соотносимый в русском языке с высоким стилем, будет труден для читательского восприятия и заменил его синонимичным словосочетанием «посчитаны минуты» (т.е. большая часть жизни позади). Кроме того, фразы со словами, не имеющими синонимов в белорусском языке, А. Дударь полностью трансформирует. Стихи «И, зарыдав у ваших ног / Излить мольбы, признанья. Пени» [5, с. 140] в белорусском переводе звучат так: «І, у слязах ля ваших ног / Складаць жаданні, летуценні» [6, с. 332].

В своем письме Онегин называет чувства девушки «искрой нежности», «привычкой милой»: «Случайно вас когда-то встреть, / В вас искру нежности заметя, / Я ей поверить не посмел: / Привычки милой не дал ходу» [5, с. 140]. Эти стихи указывают на несерьезное отношение Онегина к чувствам и

признанию Татьяны. А. Дударь, в данном случае, соглашается с важностью смысла этих строк и осуществляет их буквальный перевод: «Выпадкам вас даўней пазнаўшы, / Пяшчоты іскру ў вас спаткаўшы, / Я ей паверыць не пасмеў: / Не даў прывычцы мілай ходу» [6, с. 331].

Однако следует отметить, что некоторые замены А. Дударем слов из произведения-оригинала не всегда оправданы. Онегин пишет Татьяне: «Когда б вы знали, как ужасно / *Томиться жаждою любви, / Пылать* – и разумом всечасно / Смирять волнения в крови» [5, с. 140]. В переводе зафиксирована иная гамма чувств и побуждений героя: «Калі б вы зналі, як жахліва / *Кахання полымем пылаць, / Гібець* – і розумам рупліва / Крыві кіпенне сунімаць» [6, с. 332]. А. Пушкин показывает своего героя плененным страстью, что передается посредством слов «жажда», «пылать», «колени» и т.д. А *гібець* значит прозябать, мучиться [7]: с помощью этого слова А. Дударь указывает не на страстное томление героя, а на его страдание, муку, что вновь выявляет индивидуальное видение переводчиком художественного языка А. Пушкина.

Таким образом, с помощью сравнительно-сопоставительного анализа мы доказали, что личность переводчика оказывает непосредственное влияние на перевод, создавая во многом отличное от оригинала произведение. Трансформация образной сферы, стилистические сдвиги – результат воздействия личности переводчика на оригинальный текст. Диалог автора и переводчика приводит к интерпретации содержательной структуры художественного произведения. Из этого следует, что личность переводчика, его индивидуальная манера письма оказывают значительное влияние на перевод художественного произведения и требуют более детального изучения.

Список литературы:

1. Богатырева Е.Д. Художественный перевод как интерпретация (на материале французских переводов поэмы А. С. Пушкина «Медный всадник»): Автореф. дис. канд. филол. наук. – Москва, 2007. – 30 с.

2. Ковалева Т.В. Художественный перевод и личность переводчика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// elib. bsu. by/ bitstream/ 123456789/110373/1/Ковалева%20Т.В.%20ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ%20ПЕРЕВОД%20И%20ЛИЧНОСТЬ%20ПЕРЕВОДЧИКА.pdf](http://elib.bs.u.by/bitstream/123456789/110373/1/Ковалева%20Т.В.%20ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ%20ПЕРЕВОД%20И%20ЛИЧНОСТЬ%20ПЕРЕВОДЧИКА.pdf). (дата обращения: 07.03.2018).
3. Сорокин Ю.А. Переводоведение: статус переводчика и психогер-меневтические процедуры. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 160 с.
4. Кенько М.П. И даль свободного романа. – Минск.: Нар. Асвета, 1999. – 513 с.
5. Пушкин А.С. Евгений Онегин: Роман в стихах. – Мн.: Нар. Асвета, 1979. – 176 с.
6. Севярынец Г.К. Алесь Дудар. – Минск.: Беларусь, 2017. – 710 с.
7. Булыка А.М. Белорусско-русский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-byelorussian/dictionary-byelorussian-russian.htm>. (дата обращения: 07.03.2018).
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – М.: Высшая школа, 1993. – 944 с.
9. Чуковский К.И. Высокое искусство. Принципы художественного перевода. – М.: Азбука, 2008. – 448 с.

СПЕЦИФИКА КОЛОРИСТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В ЦИКЛЕ ПОВЕСТЕЙ «ВЕЧЕРА НА ХУТОРЕ БЛИЗ ДИКАНЬКИ» Н.В. ГОГОЛЯ

Костевич Екатерина Юрьевна
студент, Институт журналистики БГУ,
РБ, г. Минск

Локтевич Екатерина Вячеславовна
научный руководитель, старший преподаватель,
Институт журналистики БГУ,
РБ, г. Минск

Размышляя о художественном потенциале русского языка, Н.В. Гоголь писал: «... что ни звук, то и подарок; все зернисто, крупно, как сам жемчуг, и, право, иное название еще драгоценнее самой вещи!» [15] Произведения писателя наполнены обилием народных мифов, преданий, легенд, мистификаций, интерпретированных творческим сознанием автора. Обращаясь к разнообразным средствам художественной выразительности, Н.В. Гоголь мастерски описывал колористику и звукопредставление природы, репрезентировал посредством цвета и звука поведение людей и детали их быта.

Многоаспектному анализу художественного пространства прозы Н.В. Гоголя посвящена работа Ю.М. Лотмана [6]. Поэтика произведений писателя рассматривается в монографии Ю.В. Манна [7]. Уникальность образной сферы цикла повестей «Вечера на хуторе близ Диканьки» представлена в исследованиях М.А. Новиковой, И.Н. Шама, А.П. Деревяшкиной, Ю.В. Ветчинкиной, И.В. Трофимовой и др. Так, М.А. Новикова и И.Н. Шама обращают внимание на символику в цикле пространства и времени [8]. Ю.В. Ветчинкина выделила в качестве отличительной особенности образной сферы цикла разделение на «свое» и «чужое» [1]. И.В. Трофимова изучала особенности сюжетосложения и символику цикла повестей [13]. Значение колористических образов в «Вечерах...» осмысляет А.П. Деревяшкина [3].

Несмотря на достаточную степень изученности разных типов образности в рассматриваемом нами цикле, мы считаем необходимым углубить анализ специфики колористических образов. Это связано с тем, что некоторые

способы оформления цвета в образ ранее не изучались. Например, сочетание цветовой и звуковой метафор, соединение цвета и звука в одной метафоре репрезентируют интуитивный художественный выбор творческой личности, оформляют особую эмоциональную тональность прозаического текста.

К исследованию взаимосвязи звука и цвета, звуко-цветовых соответствий в литературном произведении обращаются А.П. Журавлев [5], П.В. Яньшин [14], Л.П. Прокофьева [9], Т.М. Рогожникова [11] и др. Н.В. Разумкова отмечает, что «способ концептуализации мира автора можно определить через характерные для него цветковые метафоры» [10]. «Особенности цветовой индикации автора, – считает Н.В. Разумкова, – устанавливаются в соответствии с художественным замыслом» [10], поэтому в цветовой картине мира, представленной в произведении, «цвета получают характеристики и значения, выходящие за рамки их собственных непосредственно воспринимаемых качеств» [10].

Н.В. Ефименко называет цвет «одной из древнейших категорий познания», символическое значение которой «воспринимается именно душой» [4]. Мы считаем, что цветовая образность в литературном произведении выполняет несколько функций: *семантическую, различительную (описательную), эстетическую, символическую, сюжетно-композиционную, эмоциональную*. В цикле «Вечеров...» выделяются две палитры цвето- и светообразов: с *позитивной* и с *негативной* (часто инфернальной) *семантикой*.

Так, в рамки позитивной палитры входят естественные цвета природы: *алый, зеленый, желтый, синий, голубой, серебряный: синее небо* [2, с. 102], *небесная глубина* [2, с. 9], *цельное стекло* [2, с. 11] (о реке), *река обнажила серебряную грудь* [2, с. 11], *мраморная шея* [2, с. 11] (о реке), *синее лес* [2, с. 130], *цветы будто серебряные колокольчики* [2, с. 37], *лениво стоят подоблачные дубы* [2, с. 9], *вода колышется, будто дитя в люльке* [2, с. 112], *голубая зеркальная дорога* (о Днепре) [2, с. 129]. Лидирующий цвет в этой палите – зеленый, которым автор наделяет почти все, что входит в описание природы (деревья, луга, берега Днепра и др.). Чаще всего этот цвет присутствует в эпитетах и метафорах: *река в зеленых рамах* [2, с. 10], *зеленые*

кудри деревьев [2, с. 11], *леса – волосы, поросшие на косматой голове лесного деда* [2, с. 112], *бурьян глушил густотой* [2, с. 36], *деревья загремели бранью* [2, с. 36], *зеленокудрые деревья* [2, с. 11].

Быт жителей Диканьки передается посредством традиционной цветовой палитры: *синий жупан* [2, с. 128], *синие и зеленые ленты* [2, с. 10], *красные сапоги* [2, с. 34], *зеленый сюртук* [2, с. 145], *зеленая кофта* [2, с. 10], *серебряные подковы* [2, с. 133], *серебряные колокольчики* [2, с. 37], *золотой пояс* [2, с. 128], *золотые сбруи* [2, с. 128]. Для демонстрации мира природы автор чаще всего выбирает оттенки *зеленого* и *голубого* цветов: *зеленые подошвы гор* [2, с. 132], *вьется по зеленому миру (Днепр)* [2, с. 129], *сквозь светло-зеленые листья* [2, с. 11]. Часто в повестях цикла цвет включается в структуру сравнительных оборотов: *на свитке больше дыр, чем у жида в кармане золота* [2, с. 34], *щеки казачки были свежи и ярки, как мак самого тонкого розового цвета* [2, с. 34], *брови словно черные шнурочки* [2, с. 34].

В негативной палитре представлены специфические цвета и световые обозначения, которые не поддаются однозначной интерпретации: *ярко-голубое сияние, розовый свет, прозрачно-голубой свет* [2, с. 120]. Эти неясные световые проявления используются Н.В. Гоголем для символизации воздействия нечистой силы. С негативной семантикой используются в повестях *черный* и *красный* цвета, дополняющие и раскрывающие inferнальные образы в их земном воплощении: например, ведьма в образе *черной кошки* [2, с. 45] и черт в образе свиньи в *красной свитке* [2, с. 14]. *Красная свитка* в «Сорочинской ярмарке» становится «яблоком раздора» и причиной всех неудач. В «Вечере накануне Ивана Купалы» представлен символ *красного* цветка папоротника, который также является для Петруся искушением. В «Страшной мести» колдун носит *красный жупан*, в то же время других казаков Н.В. Гоголь одевает в *синие жупаны*. Люлька, в которой было убито дитя («Страшная месть»), тоже *красного* цвета. У пня в «Заколдованном месте» *красные очи выкатились вверх* [2, с. 165]. *Черный* в «Вечерах...» связан с символикой мрака: этот цвет выполняет различительную, символическую и эмоциональную функции. С

помощью *черного* колора писатель чаще всего передает время сумерек и ночь: *черный лес* [2, с.130], *чернеют обгорелые пни* [2, с.130], *черная кошка* [2, с. 45], *усы чернеют* [2, с.112], *так темно, как под овчинным тулупом* [2, с. 66], *глубокие морщины чернели* [2, с.130], *дума черная* [2, с.123].

В этой группе цветов *красный* является преобладающим. Это не только цвет, служащий для описания природы, портрета и одежды героев; прежде всего, это цвет, репрезентирующий зло, нечистую силу. В произведении оттеночная гамма *красного* несет негативную семантику и выполняет символическую и эмоциональную функции. Исключение составляет применение этого цвета для портретного представления героинь (*алые губы, моя красная калиночка*). Контрастируют с *красным* наделенные описательной функцией *зеленый* и *синий* цвета: *синее небо* [2, с.102], *синее стель* [2, с. 149], *зеленые фляжки* [2, с. 17], *зеленый сюртук* [2, с.145], *зеленая кофта* [2, с. 10].

С помощью *цветовой метафоры* автор помогает читателю не просто увидеть, но и ощутить красоту Диканьки. Благодаря соединению в метафоре *цвета* и *звука* можно обнаружить целостную картину мира. Цветовая метафора сближается с метафорой звука, дополняет ее назначение. Например, цветовая метафора *голубая зеркальная дорога* [2, с.129] и звуковая метафора *ходит плавным разливом* [2, с.130] действительно описывают Днепр, благодаря чему читатель может зрительно воссоздать эту реку, услышать ее звучание. Цветовая метафора *лениво стоят подоблачные дубы* [2, с. 9] сочетается со звуковой *дубы трещат* [2, с. 130]. Такое сочетание цвета и звука несет описательную, эмоциональную, символическую и сюжетно-композиционную функции. Очевидно, что Н.В. Гоголь использует метафоры звука и цвета, их слияние для максимально точной передачи творческого замысла.

Изучение колористических образов в цикле «Вечера на хуторе близ Диканьки», их значения и приемов использования автором показало, что данная сторона образности произведения нуждается в более тщательном анализе. Перспективным будет исследование проявлений цвета и звука в связи с другими образами (например, с параллелизмом, символом, эпитетом).

Список литературы:

1. Ветчинкина Ю.В. Свое – Чужое в «Вечерах...» Н.В. Гоголя: Автореф. дис. канд. филол. наук. – М., 2006. – 26 с.
2. Гоголь Н.В. Вечера на хуторе близ Диканьки; Миргород: [Для сред. и ст. школ. возраста / Авт. послесл. Л. Савик]. – Мн.: Нар. асвета. 1980. – 351с.
3. Деревяшкина А.П. Образ воды и водной стихии в системе гоголевской художественной архаики (на материале цикла «Вечера на хуторе близ Диканьки»: Автореф. дис. канд. филол. наук. – М., 2012. – 24 с.
4. Ефименко Н.В. Ассоциативная структура цветового значения слова и текста: звуко-цветовые соответствия // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2010. – № 22 (203): Филология. Искусствоведение. Вып. 46. – С. 32–36.
5. Журавлев А. П. Фонетическое значение. – Л.: ЛГУ, 1974. – 152 с.
6. Лотман Ю.М. Художественное пространство в прозе Гоголя // Лотман Ю. М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М.: Просвещение, 1988. – 352 с.
7. Манн Ю.В. Поэтика Гоголя. – М.: Худ. лит., 1988. – 413 с.
8. Новикова М.А., Шама, И.Н. Символика в художественном тексте. Символика пространства (на материале цикла «Вечера на хуторе близ Диканьки»): учеб. пособие. – Запорожье: СП «Верже», 1996. – 172 с.
9. Прокофьева Л.П. Звуко-цветовая ассоциативность: универсальное, национальное, индивидуальное. – Саратов: СГМУ, 2007. – 280 с.
10. Разумкова Н.В. Цветовые и световые элементы художественной системы К. Батюшкова // Русский мир в духовном сознании народов России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / под общей ред. Н.К. Фролова. Тюмень: Вектор бук, 2008. – С.160–163.
11. Рогожникова Т.М. Потенциал звукоцвета и звуко-цветовая организация текста // Языковое бытие человека и этноса: когнитивный и психолингвистический аспекты: материалы междунар. shk. семинара (V Березин. чтения). Вып. 15. – М.: ИНИОН РАН. МГЛУ, 2009. – С. 220.
12. Серов Н.В. Эстетика цвета. Методологические аспекты хроматизма. – СПб, ФПБ – ТОО «БИОНТ», 1997. – 64 с.
13. Трофимова И.В. «Вечера на хуторе близ Диканьки» Н.В. Гоголя: Особенности сюжетосложения и символика цикла: Автореф. дис. канд. филол. наук. – СПб, 2001. – 21 с.
14. Яньшин П.И. Психосемантика цвета. – СПб.: Речь, 2006. – 369 с.
15. [Электронный ресурс]: <https://www.litmir.me>. (дата обращения: 01.05.2018 г.)

**КОНЦЕПТ «БЕЗУМИЕ» В ЭСТЕТИКЕ РОМАНОВ
Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО
(«ИДИОТ» И «БРАТЯ КАРАМАЗОВЫ»)**

Куликова Ксения Викторовна
студент, Институт журналистики БГУ,
РБ, г. Минск

Локтевич Екатерина Вячеславовна
научный руководитель, старший преподаватель,
Институт журналистики БГУ,
РБ, г. Минск

Осмысление и интерпретация концептосферы романов Ф.М. Достоевского остается актуальной проблемой не только современной науки о литературе [1; 2], но и других областей гуманитарного знания [9]. Ученые обращаются к изучению таких концептов в романной эстетике писателя, как «Бог», «Христос», «болезнь» и др. [1, с. 3]. В связи с творчеством Ф.М. Достоевского многоаспектное развитие получает тема *безумия*, что подтверждается особым исследовательским интересом, проявленным на разных этапах интерпретации романов писателя [4; 12]. Как утверждает М.А. Хазова, «тема безумия существовала на протяжении всей истории русской литературы XII–XIX веков» [17, с. 3]. Исследователь отмечает, что «в аспекте христианской традиции данная тема была связана, в частности, с мотивом юродства, а также бесовского наваждения и бесовской одержимости» [17, с. 3].

Спецификой романов Ф.М. Достоевского является наличие в них так называемые «безумных» персонажей, которые в таком масштабном представлении не реализованы в прозе других авторов второй половины XIX в. Изучению темы безумия, концептосферы безумия посвящены работы Е.Н. Бадаловой [1] и О.А. Бондаревской [2], «безумие» героев романов Ф.М. Достоевского привлекло внимание Д.А. Медведевой [12] и К.А. Степаняна [16]. Однако некоторые аспекты этой проблемы по-прежнему остаются малоизученными и требуют дальнейшего осмысления. Среди них можно выделить: 1) полисемантичность концепта «безумие»; 2) специфику

понятий, входящих в структуру этого концепта («шут», «дурак», «идиот» и др.);
3) принципы дифференциации «безумных» персонажей.

Концепт в литературном произведении традиционно понимается как «ментальное образование, ... присутствующее в индивидуальном сознании создателя художественного текста» [15]. Наше понимание концепта «безумие» сводится к следующим семантическим вариантам: 1) *мнимое безумие* – духовная форма христианского юродства, которое направлено на борьбу с тщеславием; 2) *игровое безумие* – сознательное изображение безумия с целью обретения некоторых социальных, материальных и иных выгод; 3) *безумие как болезнь психики* (врожденная или приобретенная).

Отметим, что в романах Ф.М. Достоевского выделенные нами семантические варианты имеют тенденцию к трансформации, что проявлено в явлении «пограничности». О.Н. Кузнецов и В.И. Лебедев справедливо отметили: «Не наделяя своих героев ярко выраженными симптомами психических заболеваний, Достоевский сосредоточил внимание на описании пограничных состояний» [10, с. 155]. Например, героиня романа «Идиот» Настасья Филипповна находится в состоянии между игровым безумием и болезнью психики. Это пограничное явление автор описывает так: «– Это, господа, сто тысяч, – сказала Настасья Филипповна, обращаясь ко всем с каким-то *лихорадочно-нетерпеливым* вызовом...» [6, с. 168] (курсив наш. – К.К.). «Лихорадочный» значит «*болезненно возбужденный*» [13, с. 329] (курсив наш. – К.К.).

Концепт «безумие», имеющий семантические пересечения с идеей юродства, вместе с тем включает в себя, по мнению В.В. Иванова, такие авторские эстетические интенции, как «идиотство», «шутство», «сумасшествие», «дурачество» [8]. Так, Ф.М. Достоевский неоднократно описывает Федора Карамазова как шута: «...Федор Павлович, несмотря на свой чин приживальщика, все-таки один из смелейших и насмешливейших людей той, переходной ко всему лучшему, эпохи, тогда как он был только злой *шут*, и больше ничего» [6, с. 12]; «Многие даже прибавляли, что он рад явиться в

подновленном виде *шута* и что нарочно, для усиления смеха, делает вид, что не замечает своего комического положения» [6, с. 13] курсив наш. – *К.К.*). Федор Павлович также называет себя шутом: «Позвольте, отец игумен, я хоть и *шут* и представляюсь *шутом*, но я рыцарь чести и хочу высказать» [6, с. 103] (курсив наш. – *К.К.*).

Концепт «безумие» в романах Ф.М. Достоевского чаще всего обретает семантическую параллель – «юродство», которое воспринимается писателем неоднозначно. Так, юродивыми названы герои, психически больные от рождения: например, о матери Павла Смердякова автор пишет: «...новый губернатор нашей губернии, обозревая наездом наш городок, очень обижен был в своих лучших чувствах, увидав Лизавету, и хотя понял, что это «юродивая», как и доложили ему...» [6, с. 113] (отметим, что определение Лизаветы как «юродивой» дается в кавычках). Также юродивым назван и лжестарец отец Ферапонт: «Хотя он и проживал в скиту, но его не очень-то беспокоили скитскими правилами, потому опять-таки, что держал он себя прямо *юродивым*» [6, с. 191] (курсив наш. – *К.К.*).

Представляется значимым наличие в романах Ф.М. Достоевского зависимости между психической болезнью и юродством. Давая характеристику матери Ивана и Алексея Карамазовых, автор подчеркивает: «Впоследствии с несчастною, с самого детства, запуганною молодою женщиной произошло вроде какой-то нервной женской болезни, встречаемой чаще всего в простонародье у деревенских баб, именуемых за эту болезнь кликушами» [6, с. 18-19]. Посредством реплики Михаила Раkitина, Алексей представлен следующим образом: «По отцу сладострастник, по матери – юродивый [11, с. 162]. Очевидно, что иногда автор обозначает некоторую пограничную связанность между болезнью и юродством

Возможно, Ф.М. Достоевский намеренно использует «юродство» с различной семантикой: «не такой как все», «мнимый безумец», «психически больной человек». Мы видим в этом желание автора показать многозначность истолкования русским человеком (прежде всего) явления безумия и выявить

причины этой многозначности. Особую «безумную» идентичность в отношении русского характера можно проследить на примере Льва Мышкина – героя романа «Идиот». Название произведения, которое соотносится с образом князя, по мнению В.И. Кулешова, «...не имеет уничижительного, бранного значения, каким оно стало в просторечии позднее. Оно означало просто “странный” человек, “больной” человек» [11, с. 120].

В сфере осмысления концепта «безумие» Лев Мышкин – смежный, пограничный персонаж. В начале романа он воспринимается читателем как юродивый, а психическая болезнь героя не определяется в качестве доминирующей при характеристике его юродствующего поведения и соответствующих коммуникативных посылов. Прежде всего Мышкин юродивый по духу, по своим нравственным убеждениям. В.И. Кулешов подчеркивает, что «...тенденция приравнять героя к Христу есть: полная нравственная чистота сближает Мышкина с Христом. <...> Вся манера поведения, разговора, всепрощающая душевность, огромная пронизательность, лишенная всякого корыстолюбия и эгоизма, безответность в обидах – все это имеет печать идеальности» [11, с. 120]. Примечательно, что в романе слово *юродивый* по отношению к Мышкину используется только трижды [3], чаще всего автор использует синонимы («безумный», «помешанный», «чудак», «сумасшедший» и др. [3]).

Безусловно, в князе Мышкине Ф.М. Достоевский попытался реализовать идею хриstopодобного человека. Мы согласны с мнением К.А. Янчевской, утверждающей, что часто «юродство становится единственно возможной формой хриstopодобного существования человека...» [19, с. 18]. По нашему мнению, одновременное сочетание реалистичности действительности, изображенной в романе, и осознанной авторской религиозности не позволило Ф.М. Достоевскому реализовать образ всецелого хриstopодобия. С помощью художественного слова писатель показал несостоятельность этого идейно-эстетического геройного воплощения. Несмотря на все положительные черты Мышкина, К.А. Степанян замечает, что похожим на Христа князь может

назваться только лишь в первой части книги [16]. На наш взгляд, в этом заключалась основная идея Ф.М. Достоевского – показать, что ни один человек не в силах быть богочеловеком, как Христос.

В финале романа князь предстает побежденным психической болезнью, оказывается в больнице для душевнобольных. Таким образом, в рамках концепта «безумие» происходит трансформация: герой обретает различные ипостаси (от хриstopодобного мнимого безумия до психической болезни).

В этой связи в философско-эстетическом восприятии автора «юрродство» часто становится элементом, конструктором концепта «безумие». Объяснение этому можно найти в биографии писателя: в детстве Ф.М. Достоевскому часто приходилось видеть психически больных людей [10], состояние которых писатель осмыслял в контексте православной христианской традиции. Позиция Ф.М. Достоевского представлена в ряде его воспоминаний: «Не знаю, как теперь, но в детстве моем мне часто случалось в деревнях и монастырях видеть и слышать этих кликуш. Их приводили к обедне, они визжали или лаяли по-собачьи на всю церковь, но, когда выносили дары и их подводили к дарам, тотчас “беснование” прекращалось, и больные на несколько времени всегда успокаивались. Меня, ребенка, очень это поражало и удивляло» [10, с. 130]. Бесспорно то, что Ф.М. Достоевский сочувствовал психически больным людям: «...мне ужасно трудно и тяжело было видеть этих несчастных. Я никогда не мог хладнокровно смотреть на сумасшедших» [10, с. 40]. Общаясь в период каторги с душевнобольными людьми, писатель сделал некоторые выводы об их душевном состоянии в момент обострения болезни: «вы видите в ней такое богатство, чувство, сердце, такое понимание и собственного и чужого страдания, что у вас как бы глаза открываются, и в первую минуту даже не верится тому, что вы сами увидели и услышали» [10, с. 40]. Эта идея была реализована Ф.М. Достоевским в Мышкине, который так размышлял о своей болезни: «Что же в том, что это болезнь <...> если самый результат, если минута ощущения, припоминаемая и рассматриваемая уже в здоровом состоянии, оказывается в высшей степени гармонией, красотой, дает

неслыханное и негаданное дотоле чувство полноты <...> и восторженного молитвенного слития с самым высшим синтезом жизни» [14, с. 70-71].

Н.Э. Юферева подчеркивает, что в православной традиции «норма, установленная Богом для человека ... это святость» [18, с. 51]; всецело здоров только святой человек. Писатель так высказывался о мнимой безгрешности: «<...> весьма многие люди больны именно своим здоровьем, то есть непомерной уверенностью в своей нормальности, и тем самым заражены страшным самомнением, бессовестным самолюбованием, доходящим иной раз чуть ли не до убеждения в своей непогрешимости... эти здоровяки далеко не так здоровы, как думают, а, напротив, очень больны... им надо лечиться» [10, с. 155]. Таким образом, Ф.М. Достоевский в своих произведениях призывает христиан *стремиться к святости, искать праведности, совершенствоваться духовно и душевно.*

Специфика героев Ф.М. Достоевского, осмысленная в аспекте «безумия», открывает обширное поле для дальнейших научных исследований. Своеобразие мышления персонажей, неординарных по своему психическому складу, представляется нам актуальной областью изучения эстетики романов писателя. Многовариантность «безумия» предполагает возможность функционирования разных интерпретаций и путей реализации этого концепта не только в творчестве Ф.М. Достоевского, но и в произведениях других русских и зарубежных авторов.

Список литературы:

1. Бадалова Е.Н. Концептосфера романа Ф.М. Достоевского «Идиот»: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Астрахань, 2017. – 20 с.
2. Бондаревская О.А. Концептосфера романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы»: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Тамбов, 2008. – 25 с.
3. Гомес Диас В.Б. Тема юродства у Ф.М. Достоевского // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2017. – Т. 8. – № 3. – С. 703-713.
4. Гурова Е.П. Юродивые в романах Ф.М. Достоевского // Вестник Пермского университета. – 2014. – 3 (27). – С. 136-145.

5. Достоевский Ф.М. Идиот: Роман в четырех частях. – М.: Худож. лит., 1983. – 607 с. – (Биб-ка классики. Русская лит-ра)
6. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы: роман в 4-х ч. с эпилогом. – Мн.: Гл. ред. Беларус. Сов. Энциклопедии, 1980. – 880 с. (I и II части)
7. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы: роман в 4-х ч. с эпилогом. – Мн.: Гл. ред. Беларус. Сов. Энциклопедии, 1980. – 880 с. (III и IV части)
8. Иванов В.В. Безобразии красоты: Достоевский и русское юродство. – Петрозаводск: Изд-во Петрозаводского гос. университета, 1993. – 151 с.
9. Иванов В.В. Достоевский и народная культура (юродство, скоморошество, балаган): Автореф. дис. канд. филол. наук. – Ленинград, 1990. – 14 с.
10. Кузнецов О.Н., Лебедев В.И. Достоевский над бездной безумия. – М.: «Когито-Центр», 2003. – 232 с.
11. Кулешов В.И. Жизнь и творчество Ф.М. Достоевского. – М.: Детская литература, 1979. – 206 с.
12. Медведева Д.А., Казаков А.А. Проблема безумия в романах Ф.М. Достоевского 1865-1880 гг. // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 351. – С. 33-38.
13. Ожегов, С.И. Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
14. Сальвестрони С. Библейские и святоотеческие источники романов Достоевского / пер. с итальянского. – СПб.: Академический проект, 2001. – 187 с.
15. Степанов Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 248 с.
16. Степанян К.А. Юродство и безумие, смерть и воскресение, бытие и небытие в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» // Роман Ф.М. Достоевского «Идиот»: современное состояние изучения: сб. науч. работ; ред. Т.А. Касаткина. – М.: Наследие, 2001. – С. 137–146.
17. Хазова М.А. Тема безумия в русской прозе XX века (1900-1970): Автореф. дис. канд. филол. наук. – Орел, 2017. – 24 с.
18. Юферева, Н.Э. Апология житийного жанра: смысл «трафаретности» : сб. материалов XIX Ежегодной богословской конференции. – М. : Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2009. – С. 50-52.
19. Янчевская К.А. Юродство в русской литературе второй половины XIX: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Барнаул, 2004. – 22 с.

**НАИМЕНОВАНИЯ ПОСТРОЕК В КОНТЕКСТЕ
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ОПИСАНИЙ
(НА ПРИМЕРЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ)**

Лиханова Анжелика Анатольевна

*магистрант, Забайкальский государственный университет,
РФ, г. Чита*

Биктимирова Юлия Викторовна

*научный руководитель,
канд. филол. наук, доцент, Забайкальский государственный университет,
РФ, г. Чита*

Исторические словари «давно и заслуженно считаются ценнейшими письменными памятниками материальной и духовной культуры народа» [5, с. 114]. Анализ лексики по данным исторических словарей дает возможность раскрыть яркий и содержательный портрет быта и уклада народа, дать языковое представление об исторической картине мира, выявить тематические группы слов или семантические поля (виды построек, многообразие цвета, расстояние, разные виды чехлов для охоты и т.д.), которые отражают специфику развития исторической языковой личности. Исторические словари имеют этнокультурную направленность, цель которых сохранение самобытности языка, развитие и изучение языка, показание культурного значения в языковой картине мира.

В региональных исторических словарях хранится богатый материал, который отражает развитие русского национального языка. Например, в конце XX века были изданы следующие словари: «Региональный исторический словарь XVI–XVIII вв. (по памятникам письменности Смоленского края)» [2], «Словарь русского языка XI–XVII веков» [1], «Словарь русского языка XVIII века» [4], «Словарь обиходного русского языка Московской Руси XVI–XVII веков» [11], «Словарь народно-разговорной речи г. Томска XVII – первой половины XVIII в.» [7], «Словарь лексики пермских памятников XVI–начала XVIII века» [9], «Псковский областной словарь с историческими данными» [10] и др.

Источниками данного исследования являются: «Словарь русского языка XVIII века: Восточная Сибирь, Забайкалье», «Исторический словарь Восточного Забайкалья (по материалам нерчинских деловых документов XVII–XVIII вв.)».

Анализируемые словари, являются достоверным материалом изучения русского национального языка XVII–XVIII вв. на периферии Московского государства. Так, «Исторический словарь Восточного Забайкалья» создан на материале памятников нерчинского делового письма XVII–XVIII вв., который представляет «период формирования и существования Нерчинского уездного воеводства» [12, с. 2]. «В словаре отражена лексика чрезвычайно богатого тематического наполнения: административная, социально-экономическая, военная, предметно-бытовая и т.д.» [12, с. 8]. Так же уделяется внимание лексике локального значения. «В состав локальной включаются слова, вошедшие в русский язык в результате межъязыковых контактов с аборигенами края» [12, с. 8]. Другой исторический словарь, это «Словарь русского языка XVIII века: Восточная Сибирь, Забайкалье» содержит лексику русского языка, функционировавшего в XVIII веке в регионах, прилежащих к озеру Байкал. «От известных региональных исторических словарей данный словарь отличается тем, что его хронологические рамки строго ограничены восемнадцатым столетием. Целесообразность такого подхода связана с тем, что XVIII век в истории русского языка был особый период, время становления норм национального языка, и его отличительной чертой являлся синтез двух ранее обособленных языковых стихий – народно-разговорной и книжно-литературной речи» [6, с. 5]. Из этого следует, что данные словари представляют особую значимость в специфике регионального варианта литературного языка, сформировавшегося в конце XVII начале XVIII века.

В данной работе представлены наименования построек и строений в языке деловых памятников Забайкалья XVII–XVIII вв..

Основными методами исследования являются: метод описания, метод сплошной выборки, метод сопоставления.

Гипотеза работы заключается, в том, что в региональном языке Восточного Забайкалья XVII–XVIII вв. должна отразиться специфика явлений в наименованиях построек и строений: общерусские, севернорусские, автохтонные, (заимствования у местных носителей), оригинальные (региолекты).

В ходе исследования были выделены следующие семантические группы – остроги (*храмы, избы, амбары*), государственные учреждения (*приказная изба, мирская изба, судная изба, земская изба, караульная изба*), жилые постройки (*постоянные – зимовье, селитьба и временные – балаган*), постройки для домашних животных (*конюшенной двор, коровня, стойбе, поскотина*), хозяйственные постройки (*важня, завозня*), постройки социального и общественного характера (*байня, гобшпиталь, купарна, мангазей, мыльна, рабочий дом*).

В «словаре русского языка XVIII века: Восточная Сибирь. Забайкалье» представлена лексема *завозня*, которая обозначает «хозяйственную постройку в крестьянском дворе.– Анбаръ хлебной с сусеками анбаръ кладовой <...> завозня одна (ф. 88, 1786). – При том же доме на дворе служебъ анбаровъ два погребовъ два конюшна одна завозня одна все крыты драньемъ (ф. 11, 1792)» [4, с. 145].

В следующем лексикографическом источнике, в историческом словаре Восточного Забайкалья (по материалам нерчинских деловых документов XVII–XVIII вв.), лексема - *завозня*, раскрывается в более точном значении, не в обобщенном: «Завозня, ж. Сарай. – *Завозня* забранная въ столбахъ листвяничными бревнами при ономъ створные ворота на пятахъ деревянныхъ (31, 1743)» [2, с. 264].

Слово *завозня* сохранилось и в забайкальских диалектах. Так, в словаре русских говоров Забайкалья слово *завозня* представлено: «Завозня, и, ж. Сарай с широкими воротами, в котором хранится хозяйственный инвентарь. У хорошого хозяина и телега под открытым небом не стоит, все в завозне принакрыто. Баргузин. Завозня не амбар, в ней хлеб не сохранишь. Еловка» [13, с. 116].

В монографии «Бытовая лексика говора: опыт систематизации материала» представлен следующий контекст: «Завозня - место у варот ва дваре, куды заижжают на тилеги, завозят чо-нить, згружают, щас на машынах, матакциклах заижжают. В агради-та завозня аткрытая, бис крыши, а вот у кузни, помню, с крышый была, и агарожынная, и вароты были» [8, с 87].

В книге «Забайкалье устами первопроходцев и старожилов» данная лексема раскрывается как: «хозяйственная постройка в крестьянском дворе. Навес, под которым хранились телеги, сани. Завозня имела чаще всего широкие, двухстворчатые ворота и широкий помост-настил для въезда в него» [3, с. 56].

Следовательно, лексема *завозня* отражена в забайкальской народно-разговорной речи времен первопроходцев. Это хозяйственная постройка, в которой хранился инвентарь, часть продуктов.

Благодаря анализу наименований построек в языке деловых памятников Забайкалья XVII–XVIII вв. можно проследить изменчивость региональной картины мира, отметить появление особенности формирования региональной лексики.

Таким образом, региональные исторические словари являются лингвистическими источниками, которые помогают раскрыть культурные, этнографические данные Восточного Забайкалья XVII–XVIII вв.

Список литературы:

1. Богатова Г.А., Романова Г.Я. Словарь русского языка XI–XVII веков: словарь. М.: Наука, 1975, Вып. 2. 323 с.
2. Борисова Е.Н. Региональный исторический словарь XVI–XVIII вв. (по памятникам письменности Смоленского края): словарь. Смоленск.: Изд-во Смоленская обл. типография им. В.И. Смирнова, 2000. 368 с.
3. Игнатович Т.Ю., Биктимирова Ю.В. Забайкалье устами первопроходцев и старожилов: научно-популярное издание. Чита.: Изд-во ЗабГУ, 2016. 245 с.
4. Кутина Л.Л. Словарь русского языка XVIII века: словарь. СПб.: Наука, 1984. 142 с.
5. Лиханова Н.А. Этнолингвистика: учеб. пособие. Чита.: ЗабГУ, 2016. 158 с.

6. Майоров А.П. Словарь русского языка XVIII века: Восточная Сибирь, Забайкалье: словарь. М.: Издательский центр «Азбуковик», 2011. 584 с.
7. Палагина В.В., Захарова Л.А. Словарь народно-разговорной речи г. Томска XVII - первой половины XVIII в: словарь. Томск.: Изд-во Томского ун-та, 2001. 336 с.
8. Пляскина Е.И. Бытовая лексика говора: опыт систематизации материала: монография. Чита.: Изд-во ЗабГУ, 2016. 222 с.
9. Полякова Е.Н. Словарь лексики пермских памятников XVI - начала XVIII века: словарь. Пермь.: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2010. Т 1. 428 с.
10. Псковский областной словарь с историческими данными [офиц. сайт]. URL: <http://pos.spbu.ru/online/> (дата обращения: 05.03.2018).
11. Словарь обиходного русского языка Московской Руси XVI-XVII веков [офиц. сайт]. URL: http://msk-slovar16-17v.slovo-spb.ru/c3_0015.htm/ (дата обращения: 02.03.2018)
12. Христосенко Г.А., Любимова Л.М. Исторический словарь Восточного Забайкалья» создан на материале памятников нерчинского делового письма XVII–XVIII вв: словарь. Чита.: Изд-во ЗабГПУ им. Н.Г. Чернышевского, 2003. Т.1. 350 с.
13. Элиасов Л. Е. Словарь русских говоров Забайкалья: словарь. М. : Наука, 1980. 472 с.

**ПУБЛИЦИСТИЧНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРИСУТСТВИЯ
МЕДИАДИСКУРСА В СТРУКТУРЕ СБОРНИКА
С.Д. ДОВЛАТОВА «РЕМЕСЛО»**

*Орден Ирина Алексеевна
студент, Северо-Кавказский государственный университет,
РФ, г. Ставрополь*

Применительно к прозаическому наследию С.Д. Довлатова, творчество которого активно изучается отечественным литературоведением в последние десятилетия (А.А. Генис, Е.В. Ласточкина и др.), вопрос о взаимодействии художественного и публицистического ставился не раз (О.А. Вознесенская, Ю.В. Федотова, Е.В. Ласточкина и др.). Однако при всем многообразии и разносторонности исследований довлатовских произведений, остаются аспекты, до конца не изученные. Среди таких вопросов — диалогичность художественного мышления С.Д. Довлатова, проявляющаяся не только в конвергенции различных коммуникативных стратегий художественной прозы (например, анекдота, притчи, сказания и жизнеописания), но и в использовании спектра приемов, ориентированных на дискурсивные практики массмедиа.

Печатные и аудио-визуальные средства массовой информации составляют информационное пространство современной публицистики, что отвечает общим задачам медиакультуры. Публицистику мы будем понимать как «особый, обладающий своими закономерностями род творчества — живой отклик на конкретные факты и события, явления и процессы социальной жизни [6, с. 69]. Феномен публицистичности расходится в две области: литературу и журналистику. Художественная литература и публицистика — это близкие друг к другу сферы творчества. Они отражают реальную жизнь, исследуют общественные проблемы, ориентируются на массовую многослойную аудиторию, что служит полем для их широкого взаимодействия. В то же время публицистичность является ключевой чертой большинства журналистских жанров. На пересечении двух платформ образуются художественно-

публицистические жанры, совмещающие в себе черты обоих медиумов — журналистики и литературы.

Медиатизация литературы — это приобретение прозой характеристик медиатекста. Медиатекст изучался как с позиций отечественных традиций исследований публицистического стиля, языка средств массовой информации, лингвистики текста, так и с точек зрения когнитивно-дискурсивных, коммуникативно-прагматических, лингвокультурологических научных идей, где рассматривался как сложное коммуникативное событие. Научные искания в области массовой коммуникации говорят о том, что с возросшей полем применения информационных технологий сформировался «новый вид текста, уникальный по синтезу в нем звучащей и видимой речи» [5, с. 166], в котором вербальная информация сопровождается графическим оформлением, звуковым сопровождением, видеорядом; вербальная информация может быть минимизирована или вообще отсутствовать. Н.А. Кузьмина выделяет следующие категории медиатекста: медийность, массовость, поликодовость, специфическая интертекстуальность, открытость для интерпретаций [4, с. 13–16]. Все они способны актуализироваться в рамках художественного произведения, репрезентируя медийную картину мира. Медиатекст является основной формой существования медиадискурса.

Прежде чем выявить в поэтике сборника С.Д. Довлатова «Ремесло» основные характеристики медиатекста, следует обратиться к отдельным фактам биографии автора, способствующим становлению Довлатова как писателя. Большую часть своей жизни Сергей Донатович проработал журналистом. Его журналистская деятельность начинается с работы в студенческой многотиражке Ленинградского кораблестроительного института и сопутствует всей жизни писателя: в Ленинграде (горизонтальном городе по определению Довлатова), Таллине (вертикальном городе), а затем в эмиграции, в Нью-Йорке (городе-хамелеоне) [3, с. 94]. А.А. Генис в книге «Довлатов и окрестности» следующим образом говорит об этом: «Между жизнью и книгой у Довлатова помещалась газета – всю жизнь он провел в редакциях. Без печатного органа

Сергей начинал тосковать.» [1, с. 3]. Журналистика во многом определила характер письма Довлатова, особенности его идиостиля. Именно тогда формируется публицистический темперамент Сергея Донатовича.

Публицистичность, характерная дискурсу довлатовских произведений, базирующихся на платформах литературы и журналистики, проявляется на уровне интердискурсивных отношений в структуре его текстов. Довлатов-писатель неотделим от Довлатова-журналиста и Довлатова-радиоведущего (в США Сергей Донатович вел вещание на радио «Свобода»). Публицистичность является основным свойством радиоречи. В художественном дискурсе радионная публицистичность может актуализироваться посредством диалогичности, ориентированности на разговорную речь, массовую аудиторию. В аспекте журналистского дискурса публицистичность довлатовской прозы выступает и как субъект воздействия, и как объект влияния (тексты создают определенное мнение насчет жизни в СССР 60-80-х годов, в США (время третьей волны эмиграции): проза Довлатова чаще всего автобиографична, что особенно характерно для его сборника «Ремесло», обе части которого («Невидимая книга» и «Невидимая газета») в рамках мирокисторий рассказывают о значимых событиях в жизни Довлатова. «Ремеслу» характерна точность языка — **стремление к лаконичности, оперативности, адекватности языковых формул** (важная составляющая публицистического пафоса), что обусловлено нацеленностью на широкую аудиторию, которая, в свою очередь, имеет различное воплощение речевой культуры. Лаконичность довлатовского письма определяется с первых абзацев: *«С тревожным чувством берусь я за перо. Кого интересуют признания литературного неудачника? Что поучительного в его исповеди? Да и жизнь моя лишена внешнего трагизма. Я абсолютно здоров.* [3, с. 5]. Тактика диалогизации повествования актуализируется посредством обращения к реципиенту от первого лица, что в значительной мере оживляет текст: *«Зачем я рассказываю о Котельникове?»* [3, с. 54].

Реализуя свойственную всей своей поэтике публицистическую манеру, в «Ремесле» Довлатов обращается к фактам, документально их подкрепляя. О данном явлении в литературном потоке последней трети XX века говорит Лидия Гинзбург: «В это время лидируют записки, дневники, мемуары, «истории»» – «промежуточные», по мнению исследовательницы, жанры, или же литература факта – *faction* [2, с. 79]. Сергей Донатович дословно воспроизводит письма из ЦК, заявления, цитаты из рецензий на свои произведения, корреспонденцию, а также делает вставки, изображающие пригласительный билет в Дом имени Маяковского (рисунок 1,2). Например, ответ редактора журнала «Звезда» С.Д. Довлатову:

« Дорогой Сергей! С грустью возвращаем твою повесть, одобренную рецензентом, но запрещенную выше. Впрочем, отложенное удовольствие -- не потерянное удовольствие. Верю, что рано или поздно твоя встреча с читателями «Звезды» состоится. Жму руку.

23 марта 1970 года. *А. Титов»*

[3, с. 29].

«Ленинградское отделение Союза писателей РСФСР)
приглашает Вас на
ВСТРЕЧУ ТВОРЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
Выступают поэты и прозаики:
ТАТЬЯНА ГАЛУШКО
АЛЕКСАНДР ГОРОДНИЦКИЙ
СЕРГЕЙ ДОВЛАТОВ
ЕЛЕНА КУМΠΑН
Молодые артисты, художники,
композиторы.
Начало в 19 часов. Встреча состоится в Доме
писателя им. Маяковского (ул. Воинова, 18)»

[3, с. 30]. Рисунок 1. Афиша «Встреча творческой молодёжи»

Но об абсолютной достоверности информации нельзя говорить в силу того, что часть фамилий прототипов героев исследуемых произведений

заменена. В «Ремесле» Меттер становится Мокиным, Рубин Баскиным и т.д.). Название еженедельника «Новый американец» трансформировалось в «Зеркало». То же самое случилось и с «Новым русским словом» (теперь это «Слово и дело»). Во второй части сборника («Невидимой газете») Довлатов описывает историю «Нового Американца» с художественной точки зрения. Таким образом, журналистская публицистическая документалистика органично вписывается в повествовательную канву, текст не теряет подчиненности своему внутреннему художественному миру. Сергей Донатович, давая личностную оценку фактам, «достраивает» картину действительности, технично балансируя между реальностью первичной и вторичной, включающей авторскую интерпретацию событий, долю художественного вымысла. Тексты не превращаются в отчет, а объединяют несколько платформ на базе одного медиума — литературы. Данный факт доказывает мысль о том, что сама по себе публицистичность не является основой поэтики довлатовской прозы, а лишь служит доминирующим способом подачи информации в рамках вплетенных в единую художественную канву дискурсов — журналистского и радиийного.

Список литературы:

1. Генис А.А. Довлатов и Окрестности. — М.: Вагриус, 1999. — 304 с.
2. Гинзбург Л.Я. Литература в поисках реальности. — Л.: Советский писатель, 1987. — 397 с.
3. Довлатов С.Д. Ремесло// Собрание сочинений в 4-х томах. — СПб.: Азбука-классика, 2005. — Т. 3. — С. 5–178.
4. Кузьмина Н.А. Современный медиатекст. — М.: Флинта, 2014 — 414 с.
5. Рождественский Ю. В. Введение в общую филологию. — М.: Высшая школа, 1979. — 224 с.
6. Фоминых В.Н. К спорам о публицистике (о трехзначном смысле термина «публицистика»)// Журналистика развитого социализма. — Свердловск: УрГУ, 1980. — С. 59–70.

ВЫСОКОЧАСТОТНЫЕ МОДЕЛИ СОЧЕТАЕМОСТИ ТЕРМИНА INSTRUCTOR В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Сизякина Елена Сергеевна

*студент, Южный федеральный университет,
РФ, г. Ростов-на-Дону*

Языкова Елена Владимировна

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент,
Южный федеральный университет,
РФ, г. Ростов-на-Дону*

В данной статье под сочетаемостью языковых единиц понимается их свойство сочетаться в речи при образовании единиц более высокого уровня. В сочетаемости отражаются синтагматические отношения между языковыми единицами, и она является одним из фундаментальных свойств единиц языка [1]. Существует несколько факторов, которые определяют сочетаемость слов: грамматические, лексические, семантические. Каждый из факторов оказывает влияние на существование тех или иных моделей сочетаемости, а анализ моделей сочетаемости позволяет выявлять закономерности словоупотребления.

Наиболее продуктивным методом выявления моделей сочетаемости является метод работы с языковыми корпусами в рамках корпусной лингвистики, которая в настоящее время переживает своё активное развитие. Корпусная лингвистика позволяет получать статистические данные по словоупотреблениям, частотности слов тех или иных частей речи, по особенностям конструкций и т.д. [2] Важность корпусной лингвистики и её методик на данном этапе развития лингвистики в целом определяет актуальность темы нашей работы.

Источником практического материала нашего исследования послужил Британский национальный корпус. Британский национальный корпус (также BNC от английского названия British National Corpus, далее — Корпус) — это корпус текстов из 100 миллионов слов, содержащий образцы письменного и разговорного британского английского языка из широкого круга источников. Корпус охватывает британский английский конца XX в., представленный

широким разнообразием жанров, и задуман как образец типичного разговорного и письменного британского английского языка того времени [3].

Данный Корпус организован таким образом, что в нём можно получать статистическую информацию не только по количеству употребления той или иной единицы в целом, но и статистику её употребления в текстах различных жанров и стилей, а также статистику сочетаемости, хотя последняя представляется недостаточно точной, так как зачастую в качестве сочетающихся единиц указывают просто единицы, стоящие в ближайшем контексте, но, по сути, не связанные друг с другом синтаксической связью, поэтому анализ моделей сочетаемости предпочтительней проводить, отбирая модели методом сплошной выборки «вручную», а не опираясь на автоматическую статистику корпуса.

Прежде чем анализировать частотные модели словоупотребления термина *instructor*, рассмотрим толкование данного термина и его этимологию, поскольку они оказывают влияние на частотность определённых моделей.

Согласно словарю *Online Etymology Dictionary*, в этимологии данного слова просматривается его связь с понятием *teacher* [5], т.е. представление об обучении, передаче знаний, которое сохранилось в современном английском языке, как будет ясно из анализа словарных толкований.

Проанализированные нами словарные толкования (*Collins English Dictionary*, *Oxford Dictionary*) указывают, что *instructor* — это тот, кто передаёт знания, обычно практического характера: *A person who teaches something (Oxford); someone who instructs (Collins)*.

Данные толкования, а также грамматические характеристики термина (имя существительное, нарицательное, конкретное, изменяется по числам, одушевлённое) во многом определяют особенности сочетаемости слова.

Отметим, что, по данным Корпуса,

Данный термин встречается в текстах разных типов: в художественных произведениях, в инструкциях и справочниках, в журналах и газетах, в школьных эссе, а также в зафиксированных устных высказываниях, в частности

судебной речи, что указывает на его широкую распространённость в английском языке: при запросе понятия *instructor* Корпус предлагает 563 результата, среди которых преобладает форма единственного числа (283).

По итогам анализа данных Корпуса, нами было установлено, что наиболее частотной моделью сочетаемости является *noun + instructor*, причём существительное в данном случае преимущественно указывает на сферу деятельности инструктора. Приведём наиболее частотные сочетания, иллюстрирующие данную модель, указывая их частотность и процентное соотношение к общему числу употреблений термина *instructor* в Корпусе: *driving instructor* (30 употреблений) — 5,33%, *flying instructor* (16 употреблений) — 2,84%, *training instructor* (12 употреблений) — 2,13%, *pilot instructor*, *voice instructor* (10 употреблений) — 1,78%, *ski instructor*, *fitness instructor* (6 употреблений) — 1,07%, *guide instructor*, *teaching instructor*, *force instructor*, *swimming instructor* (7 употреблений) — 1,24%, *kung fu instructor*, *test instructor* (5 употреблений) — 0,89%.

Частотность данной модели определяется семантикой термина: так как сам термин указывает на человека, благодаря которому можно приобретать те или иные навыки, то указание на навык будет наиболее частотным при употреблении данного термина.

Однако среди коллокаций с термином *instructor* можно выделить те, которые не касаются указания на сферу деятельности инструктора, но указывают на иные характеристики инструктора. Преимущественно такие сочетания соответствуют модели *adjective + instructor*, причём прилагательные могут указывать как на положение, иерархические отношения: *chief instructor* (22 употребления), *senior instructor* (8 употреблений), так и на иные характеристики. Нами было выявлено 25 различных прилагательных, сочетающихся с термином *instructor*, два прилагательных также повторяются (*good* в начальной форме — 5, а также в форме сравнительной степени — 1, *civilian* — 2). Приведём здесь данные прилагательные: *local*, *external*, *political*, *particular*, *poor*, *good* (5 случаев), *better*, *odd*, *excellent*, *external*, *civilian*

(2 случая), *older, national, young, youthful, sole, long-suffering, male, freefall, patient, prudential, spiritual, ancient, hapless, reluctant, intermediate*. По своей семантике прилагательные очень разнообразны: часть указывает на оценку (*good, excellent*), часть на личностные признаки — пол (*male*), возраст (*young, youthful, older, ancient*), психологические или интеллектуальные особенности (*long-suffering, spiritual, prudential, patient*). Выделяются также географические характеристик (*local*), признаки, выражающие отношение к объекту вне оценки по шкале хороший/плохой (*odd*). Использование разного рода оценочных прилагательных также объясняется семантикой самого термина, однако само разнообразие этих прилагательных указывает на активное использование и высокую сочетаемость термина с именами прилагательными.

Термин *instructor* активно используется в сочетании с различными местоимениями. Наиболее частотным является употребление термина *instructor* с притяжательными местоимениями (47 употреблений) по модели: *possessive pronoun + instructor*. Частотность данной модели сближается с частотностью модели *adjective + instructor*, так как и в данном случае инструктору даётся характеристика, только здесь эта характеристика в отношении того, чей это инструктор, т.е. сама семантика термина указывает на это: можно быть чьим-то инструктором, прежде всего, а не инструктором самим по себе. Это и определяет частотность модели *possessive pronoun + instructor*.

Частотными также являются сочетания термина *instructor* с существительным или глаголом при помощи предлога (*noun / verb + preposition + instructor*), причём здесь варьируется частотность предлогов. Наиболее частотным является сочетание с предлогом *with* (36 употреблений), с предлогом *by* (28 употреблений).

Отметим, что данные предлоги не являются наиболее частотными в английском языке (такowymi являются *of* и *in*) [7], потому частотность сочетаемостной модели, включающей эти предлоги, также может быть связана с семантикой термина: инструктор выступает как источник активных действий,

какие-то действия могут выполняться с ним (*with an instructor*) или им (*an instructor*).

Наконец, отметим, что, помимо словосочетаний, построенных на основе подчинительной связи, термин *instructor* используется в сочетаниях, построенных на основе сочинительной связи при помощи союзов *or* и *and* (29 употреблений). В таких сочетаниях вторым элементом в сочинительной конструкции выступает обозначение предмета, который может использоваться наравне с инструктором или вместо него: *book or instructor*, *instrument and instructor*.

Итак, среди наиболее частотных моделей сочетаемости нами были выявлены следующие: *noun (driving, flying) + instructor*, *adjective + instructor*, *noun / verb + preposition (with, by) + instructor*, *possessive pronoun + instructor*. Частотность данных моделей определяется как грамматическими характеристиками (имя существительное, одушевлённое), так и семантическими (указание на навыки, источник навыков, взаимодействие с другими людьми, оценка, выполнение активных действий).

Список литературы:

1. Ахманова О. С. Сочетаемость // Словарь лингвистических терминов. — Изд. 4-е, стереотипное. — М.: КомКнига, 2007. — 576 с.
2. Захаров В. П. Корпусная лингвистика. — СПб., 2005. — 48 с.
3. British National Corpus. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://corpus.byu.edu/bnc/>. (Дата обращения: 15.04.2018).
4. Collins English Dictionary. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.collinsdictionary.com/>. (Дата обращения: 15.04.2018).
5. Online Etymology Dictionary. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.etymonline.com/>. (Дата обращения: 15.04.2018).
6. Oxford Dictionary. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://en.oxforddictionaries.com/>. (Дата обращения: 15.04.2018).
7. Top 50 Prepositions. <http://www.talkenglish.com/vocabulary/top-50-prepositions.aspx>. (Дата обращения: 15.04.2018).

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЧЕЛОВЕКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ДЕРИВАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ)

Фролова Сусанна Саидовна

*магистрант, Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина,
РФ, г. Тамбов*

Дубовицкая Екатерина Юрьевна

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент,
Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина,
РФ, г. Тамбов*

На сегодняшний день изучение сложных имен существительных, передающих личностные характеристики человека, является пристальным объектом научного интереса.

Зарубежные исследователи выделяют ряд причин, подчеркивающих важность исследования имен существительных, выражающих характеристики личности.

Согласно мнению Жерара Сосьера, во-первых, подобные имена существительные, составляющие неотъемлемую часть личностных характеристик, широко используются в разговорном и неформальном стилях речи. Изучение личностных имен существительных внутри данных контекстов помогает раскрыть дополнительные значения смыслов за пределами репрезентации личностных имен прилагательных.

Во-вторых, в отличие от имен прилагательных личностные имена существительные имеют следующие особенности (или одну из особенностей) – они более стабильны во времени и/или более заметны и/или более значительны.

Личностные имена существительные ярко описывают человека, поэтому производят более мощный эмоциональный эффект на личность (например, для того, чтобы обидеть человека).

В-третьих, личностные имена существительные включают в себя большое количество общеупотребительных слов, относящихся к области психопатологии (addict, alcoholic, psychopath). Классификация личностных

имен существительных может включать в себя слова потенциальных психологических патологий, получивших малую репрезентацию в современной диагностической системе в сравнении с репрезентацией в современной речи. И в-четвертых, личностные имена существительные представляют собой социальные категоризаторы, указывающие на тип личности [Saucier 2003: 695].

Для данной работы особый интерес представляют сложные имена существительные, обозначающие какие-либо характеристики личности. Согласно Л. В. Бабиной, «сложные слова всегда представляли интерес для лингвистов как в России, так и за рубежом.

Повышенное внимание исследователей к данному лексическому материалу объясняется необычной структурной организацией композитов, позволяющей передать многоаспектное знание об объекте в сжатой форме, минуя подробные описания и избегая развернутых суждений» [Бабина, Феденко 2015: 41].

Объектом исследования является сложные английские имена прилагательные и существительные, фразеологизмы с зооморфной лексикой, которые передают личностные характеристики человека.

Предмет исследования — значение «личностная характеристика», передаваемая средствами английского языка с помощью сложных имен прилагательных, существительных и фразеологизмов с зооморфной лексикой.

Основной метод исследования, применяемый в данной работе, это метод концептуальной деривации.

Концептуальная деривация представляет собой когнитивный процесс, обеспечивающий появление новой структуры знания в концептуальной системе человека на основе уже существующих концептов и концептуальных структур. Она предполагает, что после того, как концепты, составляющие концептуальную систему человека, уже были каким-либо образом поименованы, в языке возникли предпосылки для их дальнейшего объединения в новые концептуальные структуры, которые обладают новыми языковыми значениями [Бабина 2007].

В современной лингвистике функционируют два понятия, представляющие попытку осмысления и описания взаимодействия когнитивных элементов, которые объективируются сложением языковых значений: «когнитивная деривация» и «концептуальная деривация».

«Когнитивная деривация, отмечаемая морфемными сочетаниями, в первую очередь сочетаниями корневых и аффиксальных морфем, становится ареной взаимодействия разных типов когнитивных единиц (концептов, пропозиций и фреймов) и принципов их интеграции» [Жаналина 2006]. «Концептуальная деривация – перераспределение смыслов, при котором «новые концепты образуются на базе исходных, уже существующих» [Бабина 2003: 54].

Концептуальная деривация может осуществляться по метонимическим и метафорическим моделям.

Данные модели формируют семантику сложного слова, привнося оценочный компонент в его значение [Бабина, Феденко 2015: 43].

Вслед за Л. В. Бабиной мы выделяем модели сложных имен существительных, обозначающих личностные характеристики человека, - двухкомпонентные сложные слова, образованные по моделям N+N, N+N (V+er), N+V, A+N, V+N, V+Adv., Adv.+V [Бабина 2015: 42].

В рамках практической части исследования выделяем метонимическую когнитивную модель ЧАСТЬ – ЦЕЛОЕ. Рассмотрим группу композитов N+N, A+N.

Ономасиологический базис данных слов может быть выражен словом, обозначающим часть тела, а ономасиологический признак – прилагательным, используемым в прямом значении и обозначающим свойство предмета, который метонимически используется для обозначения свойства органа тела человека, называющего человека (1), или свойство человека, который метонимически обозначается через тот или иной орган его тела (2) [Бабина 2015: 42].

1) *knucklehead* - a stupid person [Cambridge Dictionary]. Так, лексема «knuckle» означает «сустав пальца».

Так, данная лексема в составе сложного слова обозначает свойство предмета, который метонимически используется для обозначения свойства органа тела человека: небольшой размер головы, что подразумевает человеческую глупость.

2) *blabbermouth* - a person who talks carelessly, often telling secrets to other people [Cambridge Dictionary]. В данном сложном слове лексема «mouth» означает человеческое свойство: болтливость в сочетании с лексемой «blabber» (to talk a lot, especially in a way people find annoying or embarrassing) [Cambridge Dictionary].

busybody - a person who is too interested in things that do not involve them [Cambridge Dictionary]. В рамках данного сложного слова формируется новый смысл, исходящих из лексем «busy» и «body» человеческое свойство «назойливость».

homebody - a person who likes spending time at home rather than going out with friends or travelling to different places [Cambridge Dictionary].

Далее рассмотрим группу композитов V+N, V+Adv., Adv.+V, N+V, N+N(V+er). В рамках практического анализа были выявлены следующие метонимические модели:

СТИЛЬ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА + ЧЕЛОВЕК:

В результате практического анализа примеров в данной группе, стоит отметить, что между концептами концептуальных структур, стоящих за сложными словами, устанавливается сложная логическая связь.

Зачастую значение таких сложных слов логически мотивировано значениями каждого из его компонентов.

go-getter - someone who is very energetic, determined to be successful, and able to deal with new or difficult situations easily [Cambridge Dictionary].

peacemaker - a person who tries to stop people from arguing or fighting [Cambridge Dictionary].

do-nothing - An idle or feckless person [Oxford Dictionary].

money-grubber - Someone who is money-grubbing has money as their main interest and does anything possible to get a lot of it [Cambridge Dictionary].

risk taker - someone who often takes risks [Cambridge Dictionary].

backseat driver - a passenger in a car who keeps giving the driver advice that he or she has not asked for [Cambridge Dictionary].

ДЕЙСТВИЕ В ОПРЕДЕЛЕННОЙ СИТУАЦИИ + ЧЕЛОВЕК:

copycat - someone who has few ideas of their own and does or says exactly the same as someone else [Cambridge Dictionary].

Далее рассмотрим группу композитов N + N. Метафорические модели, по которым формируется семантика сложных слов, номинирующих человека, представлены более обширной группой, чем метонимические модели. Прежде всего, это метафорическая модель ЧЕЛОВЕК – ЖИВОТНОЕ [Бабина, Феденко 2015: 45]

workhorse - A person or machine that dependably performs hard work over a long period of time [Oxford Dictionary]. Метафорический перенос в данном случае основан на объекте сравнения лошади и человека по признаку трудолюбия и выносливости.

Night owl - A person who is habitually active or wakeful at night [Oxford Dictionary]. Метафорический перенос основан на объекте сравнения человека и совы по признаку ведения ночного образа жизни.

early bird - A person who rises, arrives, or acts before the usual or expected time [Oxford Dictionary]. Метафорический перенос основан на объекте сравнения человека и птицы по признаку ведения раннего образа жизни.

dead duck - someone or something that is very unlikely to be successful, especially because of a mistake or bad judgment [Oxford Dictionary].

ЧЕЛОВЕК-АРТЕФАКТ:

fashion-plate - a person who consistently wears the latest style in dress [Oxford Dictionary]. Лексема «plate», входящая в состав данного сложного слова, имеет узкое значение «рисунок, эскиз, иллюстрация» ((specialized) a picture, especially in colour, in a book) [Cambridge Dictionary].

Так, данное сложное слово в 19 веке могло означать иллюстрацию модных костюмов, а с течением времени превратилось в личностную характеристику.

hotshot - someone who is skilful and successful at something [Cambridge Dictionary].

Таким образом, можно отметить, что метод концептуальной деривации широко используется для изучения дополнительных смыслов сложных слов и лингвистических процессов - метафоры и метонимии, лежащих в основе их семантики.

В рамках исследования выделяются словообразовательные модели (группа композитов) N+N, N+N (V+er), N+V, A+N, V+N, V+Adv., Adv.+V, а также различные метонимические и метафорические когнитивные модели (ЧАСТЬ-ЦЕЛОЕ, ЧЕЛОВЕК-ЖИВОТНОЕ и др.)

Список литературы:

1. Бабина Л. В. Проблема концептуальной деривации Вопросы когнитивной лингвистики №4 (013) Тамбов, 2007 С. 86 – 91.
2. Бабина Л. В. Феденко А. Ю. Оценочный потенциал двухкомпонентных сложных слов, репрезентирующих знания о человеке Вопросы когнитивной лингвистики №1 (042) Тамбов, 2015
3. Жаналина Л.К. Когнитивный аспект морфемного синтеза. URL: www.rusnauka.com/ESPR_2006/Philologia/4_zhanalina.doc.htm
4. Cambridge Advanced Dictionary & Thesaurus [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: <http://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 31.03.2018)
5. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: <https://en.oxforddictionaries.com/> (дата обращения: 31.03.2018)
6. Saucier G. Factor Structure of English-Language Personality Type-Nouns, Journal of Personality and Social Psychology, 2003 Oct;85(4):695-708.

СЛЕНГ АМЕРИКАНСКИХ СПЕЦСЛУЖБ

Чайковская Елена Викторовна

*студент, Старооскольский филиал Белгородского государственного
национального исследовательского университета,
РФ, г. Старый Оскол*

В первую очередь необходимо дать определение понятию «сленг». Сленг означает набор определенных слов или новых значений существующих слов, которые употребляются конкретной группой людей (профессиональный, возрастной и т.п.). В английском языке термин «сленг» получил свое точное определение лишь в начале XX века [Кёстер-Тома 1993].

По мнению Дж.Б. Гриноу и Дж. Л. Киттридж, сленг – это язык бродяга, который кочует в окрестностях литературной речи и постоянно пытается пробить себе дорогу в самое изысканное общество.

Очень часто сленг путают с диалектом, жаргоном, разговорной речью и просторечием. Несомненно, у всех этих понятий есть общая черта – это отклонение от нормы языка. В остальных аспектах, данные термины имеют абсолютно разные особенности и сферы употребления.

В отличие от просторечных, диалектных или жаргонных выражений, сленг часто используется в речи представителей определенной возрастной или профессиональной группы.

И.В. Калита обозначает различные виды сленгов:

- Театральный жаргон;
- Журналистский жаргон;
- Сетевой сленг;
- Молодежный сленг;
- Сленг спецслужб;
- Армейский сленг;
- Уголовный жаргон;
- Радиолобительский жаргон;
- Игровой жаргон;

- Компьютерный сленг;
- Сленг футбольных фанатов [Калита 2013].

Далее мы рассмотрим и изучим сленг спецслужб, в частности, американских. Но, прежде всего, необходимо разобраться со спецификой и особенностями их работы. Все спецслужбы США имеют одно общее название - Разведывательное сообщество Соединённых Штатов (United States Intelligence Community, IC). Данное сообщество включает в себя 17 отдельных правительственных учреждений, главная задача которых – сбор информации и ведение разведывательной деятельности в интересах США. Каждое учреждение имеет свои цели, структуру, язык и отделы [4].

Министерство внутренней безопасности США (Department of Homeland Security (DHS)) оно управляет всеми разведывательными службами США. Основная задача – это координация деятельности большинства федеральных ведомств.

Федеральное бюро расследований США (ФБР) - ведущая служба внутренней безопасности правительства США, в состав ФБР входит Служба национальной безопасности США. Главной целью бюро является обеспечение безопасности правительства внутри страны.

Департамент оперативной контрразведки США (ДОК) (Counterintelligence Field Activity (CIFA)) - Подразделение Пентагона, которое охраняет силовые структуры США. Основными обязанностями являются: отслеживание потенциальных угроз, расписывание сценариев возможных терактов против военных объектов и служащих внутри страны.

Национальное управление геопространственной разведки (National Geospatial Intelligence Agency (NGA)). Это обеспечение войск навигацией, картографией и топогеодезией, а также хранение и обработка информации по координатам объектов и целей.

Управление разведки и исследований государственного департамента (УРИ) (Bureau of Intelligence and Research (INR)). Управление занимается сбором информации, необходимой для проведения внешней политики США, и

подготавливает и рассылает разведывательную информацию. Главная цель - ведение досье на политических, военных, общественных деятелей и ученых различных стран.

Разведывательное управление ВМС США (Office of Naval Intelligence (ONI)). Разведка с помощью технических средств на кораблях, самолетах, а также космических аппаратах.

Разведка сухопутных войск (РБСВ) (Intelligence and Security Command (INSCOM)). Она оказывает помощь органам разведки дивизий и корпусов в добывании и обработке разведанных.

Национальное управление рекогносцировки (National Reconnaissance Office (NRO)) - управление космической разведки США. Основная задача - разработка, создание и управление спутниками-шпионами США [Орлова 2004].

Дав краткую характеристику многим из разведывательных учреждений, можно сказать, что без специального языка кодирование и шифровка информации просто невозможна, так как большая часть населения страны не должна понимать, о чем идет речь. Именно поэтому и был создан сленг спецслужб США.

Теперь рассмотрим, непосредственно, сам сленг, и какие термины и сокращения относятся к конкретной деятельности спецслужб.

Термины и понятия, которые используются в **разведке**:

- "Барс" — контроль ближней агентурной радиосвязи;
- "Дозор" — контроль дальней агентурной радиосвязи;
- "Кордон" — поиск подслушивающих устройств в помещении;
- "Закладка" — техническое средство добывания информации, помещенное на интересующий разведку объект;
- "Деза" — дезинформация;
- "Компра" — компромат.

Контрразведка:

- "НН" — наружное наблюдение;
- "У" — установки;

- "Т" ("Татьяна") — слуховой контроль помещений с помощью проводных и радиоканалов;
- "С" ("Сергей") — слуховой контроль телефонных переговоров;
- "О" ("Ольга") — наблюдение в помещениях при помощи оптической и видеоаппаратуры;
- "Д" ("Дмитрий") — негласный обыск;
- "З" — заказ (заход, закладка);
- "ПК" — почтовый контроль;
- "Ульяна" - оперативная установка;
- "Полосатый" - оперативный источник;
- "Доверчивый" - доверенный источник;
- "Опер" — оперативный работник;
- "Важняк" — следователь по особо важным делам;
- "Ствол" - оружие;
- Какашка - конспиративная квартира (англ. - safe house, dope house);
- Кум - начальник оперчасти, колонии;
- Наседка - подсаженный к "объекту" в камеру или в комнату агент/сотрудник "органов". Осуществляет охрану, наблюдение, надзор, "съем" информации;
- Хозяин - начальник колонии;
- Госпиталь – тюрьма;
- Дамы - сотрудницы спецслужб, призванные скомпрометировать представителей противоположного лагеря;
- Доктор – полиция;
- Канонизация - шантаж с целью заручиться у жертвы политическим содействием;
- Корь - убийство, выполненное столь искусно, что смерть кажется наступившей или от естественных причин, или от несчастного случая;

●Кукла - загримированный под труп человек, к нападению на которого был спровоцирован вражеский агент;

●Мыло - наркотик, развязывающий язык;

●Нелегалы - элита советского шпионажа;

●Охотники за скальпами - специалисты по выявлению потенциальных перебежчиков;

●Привидение - профессиональный сотрудник или агент разведк;

●Пудинг - на Западе ироническое название ООН;

●Сборка - завлечение в ловушку;

●Спящий - агент с надежнейшим прикрытием, который засылается в неприятельский лагерь с заданием "залечь на дно" и потихоньку завязывать контакты в течение нескольких лет;

●"Черные" операции - к ним относятся убийство, шантаж, похищение и принуждение к признанию под пытками;

●be in wrong place – спалить;

●blow the cover – спалиться;

●bookkeeping - vendetta – подсиживать;

●camouflage - прикрытия и прикид;

●come as a friend with a friend – подставить;

●deep cover – внедренный;

●dregs of society - криминальная среда;

●infiltrate – внедряться;

●informant - стукач;

●little something - серьезная проблема;

●planting – подкинуть;

●posting as friend - косить под;

●reimbursing - благодарить, прикрывать;

●rent-a-cop - быть "крышей" бизнеса;

●setup - trap – подстава;

- tail – хвост;
- turn cop, go down with the bust - сознательно раскрыться [5].

Таким образом, изучив термины, сокращения и определения сленга американских спецслужб, можно сделать вывод, что язык разведывательных учреждений США очень сложный и скрытый от простого народа. Здесь обычные обиходные слова и выражения получают новые и достаточно интересные определения, которые понятны только конкретному кругу лиц. Сленг разведывательных учреждений имеет большое значение, так как утечка или расшифровка информации недопустима. Кодирование информации создано для того, чтобы не допустить угрозы для страны и ее населения.

Список литературы:

1. Калита, И.В. Стилистические трансформации русских субстандартов, или книга о сленге. — М.:Дикси Пресс, 2013. - 240 с. // [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Разведывательное_сообщество_США (дата обращения: 29.04.2018).
2. Кёстер-Тома, З. Стандарт, субстандарт, нонстандарт // Русистика. — Берлин, 1993. — № 2. — С. 15-31.
3. Орлова, Н.О. Сленг vs жаргон: проблема дефиниции // Ярославский педагогический вестник. — Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, 2004. — № 3 (40).
4. Сипкин, А. Спецслужбы США. // [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <https://bazaistoria.ru/blog/43688015310/spetssluzhbyi-ssha> (дата обращения: 29.04.2018).
5. Сленг спецслужб. // [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: https://blackteam.io.ua/s112409/sleng_specslujb (дата обращения: 29.04.2018).

БИЗНЕС АНГЛИЙСКИЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Чайковская Елена Викторовна

*студент, Старооскольский филиал Белгородского государственного
национального исследовательского университета,
РФ, г. Старый Оскол*

В нашем современном мире существует множество организаций (коммерческие, экономические, политические и т.д.), которые интенсивно развиваются и строят деловые отношения между рядом стран. В связи с этим возникла необходимость делового общения между коллегами, партнерами и сотрудниками. Для данного общения был придуман деловой английский язык. Всем хорошо известно, что английский язык является международным языком во всем мире, а деловой английский это не что иное, как средство налаживания взаимоотношений между специалистами, предпринимателями, работниками организаций международных компаний [Слепович 2010].

Директор российского представительства британской школы Language Link Роберт Дженски утверждает, что в данный период времени достаточно хорошо развивается и закрепляется универсальный английский. Он вбирает в себя особенности разных языков мира. Такой английский называется «язык международного общения» [Presto 1996]. Необходимо отметить, что к данному языку относится «международный язык бизнеса» или деловой английский язык. Английский в качестве делового языка не относится к «американскому варианту», несмотря на то, что «бизнес» - это изобретение американцев.

Язык бизнеса – это профессиональный язык, имеющий свои определенные особенности, характеристики, конкретный набор терминов и определений, клише для использования представителей какой-либо деятельности. Изучение делового языка происходит наравне с изучением и освоением той или иной профессии. В основном, во всех бизнес-школах мира преподавание ведется на английском языке. Обучение профессиональному языку предполагает овладение определенными знаниями для будущей профессии [Агабекян 2013].

Профессиональный уровень знаний – это основное требование к общению на деловом английском языке. Необходимо не только знать название термина или понятия, но уметь грамотно его понять, объяснить и употребить. Чтобы не возникло искажения информации, бизнес английский лучше изучать в процессе работы или во время учебы. Приведем простой пример употребления понятия из бухгалтерской отрасли – «нематериальные активы». Услышав данное понятие, любой экономист или бухгалтер сразу же поймет о чем идет речь. Единственным затруднением здесь является правильно перевести данное понятие на деловой язык – «intangible assets» [Скворцова 2014] и передать его значение. Человек, который не имеет никакого отношения к бухгалтерии, вряд ли поймет это определение.

На сегодняшний момент составление и заключение договоров невозможно без употребления юридической и коммерческой лексики. Необходимо знать условия составления договора купли – продажи, продажи в целом или о возникновении непредвиденных ситуаций. Например, слово «good» в основном ассоциируется как «хороший», но в деловом английском существует такое понятие, как «goods», что означает «товары».

В любой деловой переписке, деловых переговорах или письме особую роль играет словарный запас. В деловом английском обычные общепринятые слова или фразы могут иметь совершенно другое значение, неизвестное человеку, несвязанному с той или иной сферой деятельности. Чтобы правильно построить деловую речь на английском языке, очень важно применять коммуникативные навыки, уметь грамотно составлять фразы и предложения, не допуская неточностей и неправильного понимания [Новикова 2010].

И.П. Агабекян считает, что, как и любой другой язык, деловой английский состоит из трех аспектов:

- 1) бизнес-коммуникация;
- 2) бизнес-корреспонденция;
- 3) профильный английский язык [Агабекян 2013].

Во-первых, следует сначала достичь уровня Intermediate, а потом приступить к изучению делового английского. Знания бизнес-коммуникации пригодятся для общения по телефону, проведения заседаний, презентаций или выступлений. Данными знаниями должны владеть как секретари, так и директора международных компаний. Бизнес-корреспонденция нужна для деловой переписки. Обладая перечисленными навыками, вы легко сможете грамотно составлять письма, беседовать по телефону, выступать на конференциях и руководить организацией [Сущинский 2010].

На международном уровне ведение бизнеса – выход на рынки сбыта, в результате чего возникает потребность переводить деловые документы, рекламную и маркетинговую информацию. Здесь возрастает необходимость в переводчиках, которые в совершенстве владеют английским языком и обладают всеми аспектами делового английского языка. Задача, стоящая перед переводчиком, достаточно трудная, так как документы должны соответствовать требованиям и законодательствам разных государств, и составляются они на различных языках, которые также имеют свою специфику. Основная цель перевода таких документов – это перевод, соответствующий международным стандартам и законодательствам. Без знания бизнес английского понять, и тем более, перевести документы будет невозможно [Слепович 2010].

Что касается банковского дела, здесь роль делового английского сильно возросла за последние годы. В частности, это касается и России. Говоря о банковском секторе нашей страны, можно сказать, что он растет огромными темпами, опережая даже рост экономики в целом. Появляется все больше иностранных банков, партнеров, которые сотрудничают с Россией, а это значит, что возрастает потребность в высококвалифицированных сотрудниках, владеющих бизнес английским, банковским делом на высоком уровне. Эти факторы, несомненно, обеспечат успешную работу организации, продвижение сотрудников по карьерной лестнице, взаимодействие с многими иностранными компаниями, а также повышение престижа данной организации [Новикова 2010].

В современной России деловой английский становится неотъемлемой частью владения профессиональными знаниями в конкретной сфере деятельности. Это подтверждают программы курса бизнес - образования MBA (Master of Business Administration). Данные программы включают в себя дисциплины: количественные методы в экономике, управлении, менеджмент, коммерция, правовое регулирование предпринимательской деятельности, маркетинг и т.п., а также деловой английский, как связующее между всеми этими компонентами [Слепович 2010].

Следует отметить, что количество иностранных организаций с представительством в России растет достаточно быстро. Русским сотрудникам приходится взаимодействовать с иностранными представителями, что требует знание делового английского и умение его применить к различным сферам деятельности. В данной ситуации российский специалист должен использовать навыки владения бизнес английским уже на раннем этапе работы. Многие организации уделяют достаточно много времени на этот этап для того, чтобы в дальнейшем не возникло критических ситуаций или трудностей перевода [Самарин 2017].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что специалист, который не имеет возможности общаться с иностранными представителями на нужном уровне, не сможет дальше работать в компании или будет испытывать значительные трудности в развитии и продвижении по карьерной лестнице. Дальнейшие этапы профессионального развития организации, высококвалифицированный работник будет являться достойным представителем на переговорах с партнерами по всему миру. Знание и владение делового английского языка открывает множество возможностей для человека, имеющего конкретные цели и задачи в жизни, и знающего пути их достижения.

Таким образом, изучив специфику и характеристику бизнес английского, можно сказать, что знание и обладание делового языка это, во-первых, как минимум, дополнительные знания, во-вторых, специалист, который знает язык бизнеса, быстрее найдет себе достойную работу, в-третьих, это возможность

общения с людьми другого менталитета, религии и национальности. Изучив и освоив деловой английский язык человек не только сможет получить дополнительное качественное образование за границей, но и с легкостью работать в любой точке мира.

Список литературы:

1. Агабекян, И.П. Деловой английский = English for Business. — Рн/Д: Феникс, 2013. — 317 с.
2. Новикова, Е.Н. Деловой английский в контексте современных тенденций развития бизнеса. - М.: Дело АНХ, 2010. - 164 с.
3. Сущинский, И.И. Деловая корреспонденция на английском языке. – М.: Эксмо, 2010.
4. Слепович, В.С. Деловой английский. Минск: ТетраСистемс, 2010.
5. Скворцова, М.В., Шевелева, С.А. Англо - русский словарь: финансы, статистика, юриспруденция. – М.: Филоматис, 2014.
6. Dennis R. Presto, Roger W. Shay. Varieties of American English. Washington, D.C.U.S. Information Agency, 1996.
7. Полякова, С.Г. Деловой английский язык в современном социально-экономическом пространстве. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/delovoy-angliyskiy-yazyk-v-sovremennom-sotsialno-ekonomicheskom-prostranstve> (дата обращения: 29.04.2018).
8. Крюкова, Д.А., Самарин, А.В. К вопросу об особенностях английского менталитета в деловом дискурсе // Молодежный деловой форум: гуманитарные науки. 2017. - №3(42). – С. 393-398.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА

Чайковская Елена Викторовна

*студент, Старооскольский филиал Белгородского государственного
национального исследовательского университета,
РФ, г. Старый Оскол*

Перевод является собой достаточно сложную систему методов и приемов передачи информации на иностранном для переводчика языке. Чтобы стать хорошим переводчиком, необходимо не только в совершенстве владеть, к примеру, английским языком, но и иметь глубокие знания в других дисциплинах (история, география, философия и т.д.).

Также нужно четко понимать, что такое перевод, и что конкретно требуется от переводчика в процессе перевода.

Основоположник российской науки о переводе А.В. Федоров считает, что перевод – это умение выразить средствами одного языка то, что уже было выражено средствами других языков [Федоров 1986]. Л.А. Черняковская утверждает, что переводом является преобразование речевой структуры, иными словами, один язык заменяется другим [Черняковская 1988]. Исследователи, которые занимались изучением трансформаций в процессе перевода, уверены, что перевод – это преобразование структур исходного языка в структуры и единицы переводящего языка.

Все эти определения являются верными, так как единого мнения просто не может быть.

После изучения понятий слова «перевод», можно сказать, что в процессе перевода переводчик должен как можно точно передать содержание, смысл, интонацию исходного текста или речи.

Во время перевода с одного языка на другой могут возникнуть некоторые трудности, так как единицы, существующие в исходном языке, могут просто не существовать в языке переводимом. Именно поэтому переводчики используют переводческие трансформации для передачи полного смысла оригинала.

В начале, здесь нужно разобраться, что такое «трансформация». Существует множество определений данного понятия, но более полное дает Л.С. Бархударов: «переводческие трансформации» - это разнообразные преобразования, которые применяются для достижения переводческой эквивалентности перевода, несмотря на несоответствия и расхождения в системах двух языков [Бархударов 1975].

В настоящее время существует огромное количество классификаций переводческих трансформаций, а также способов их классификации. Мы рассмотрим схожие между собой классификации, и сравним их компоненты.

В.Н. Комисаров разбивает все трансформации на лексические, грамматические и комплексные лексико-грамматические (смешанные). Л.С. Бархударов выделяет добавления, замены, опущения и перестановки. Также в классификации В.Н. Комиссарова можно увидеть транскрибирование, транслитерацию и калькирование.

Далее изучим лексические и грамматические трансформации, а также трансформации смешанного типа. При переводе с иностранного языка на русский лексико-грамматические трансформации являются преобразованием структуры предложения в соответствии с нормами русского языка. (*Included in this group are over 100 special agents with specialized training in a wide range of scientific fields. Более 100 специальных агентов, имеющих специализированное образование в различных областях науки, входят в эту группу*)[Комиссаров 2000].

Очень часто в процессе перевода присутствуют трансформации смешанного типа. В основном случается так, что перестановка используется вместе с заменой, то есть грамматическое преобразование ведет за собой лексическое. Из этого можно сделать вывод, что грамматические трансформации не могут отдельно существовать от лексических, так как они постоянно взаимодействуют друг с другом.

Данные трансформации являются довольно сложными, переводчикам приходится использовать процессы анализа и синтеза для хорошего перевода. Очевидно, что у каждого переводчика свой стиль работы, но без использования переводческих трансформаций невозможно выполнить адекватный перевод.

По мнению В.Н. Комиссарова, основными трансформациями являются лексические и грамматические. В состав лексических трансформаций входят транслитерация, гипо-гиперонимический перевод, уподобление, описательный перевод и калькирование.

Грамматические трансформации – переход оригинальной грамматической единицы в другую единицу переводимого языка, имеющую другое грамматическое значение. Например: *Spies beneath Berlin. Шпионы в подполье Берлина*. В состав грамматических трансформаций входят членение предложения, объединение предложений, грамматические замены (формы слов, части речи, члены предложения) [Комиссаров 1990].

Транслитерация – комплексный прием перевода. Транскрибируемое слово вводится в текст не механически. Например, слово «матрешка» при переводе на французский язык используется с артиклем.

Гипо-гиперонимический перевод – употребление слов, выражающих родовые понятия вместо видовых понятий. Например: *Orange – fruit* [Комиссаров 2000].

Описательный перевод применяется когда есть различия между лексико-грамматическими системами языков.

Калькирование – это замещение единиц оригинала морфемами или их лексическими эквивалентами в тексте перевода.

По классификации Л.С. Бархударова, перестановка – это изменение расположения элементов исходного языка по сравнению с переводимым языком. Например: *Information is exchanged between the national bureaus constantly. Национальные бюро постоянно обмениваются информацией* [Бархударов 1975].

Замена представляет собой вид преобразования (замена формы слова, частей речи и т.д.). Например: *Criminal investigation is the most glamorous aspect of policing. Расследование преступлений является наиболее эффективным видом поддержания правопорядка*.

В классификации В.Н. Комиссарова также имеются антонимический перевод, экспликация, компенсация. Все эти компоненты составляют комплексные лексико-грамматические трансформации.

Антонимический перевод представляет собой замену понятий оригинала понятиями с противоположным значением в переводном тексте.

Например: *No one on the station remembers him. Никто на станции не видел его.*

Экспликация – это замена лексической единицы оригинала словосочетанием в переводном тексте.

Компенсацией является замещение непереводаемого элемента оригинала другим элементом, который соответствует характеристике оригинала [Комиссаров 1990].

Рассмотрев лексические и грамматические переводческие трансформации, нужно отметить, что в процессе перевода переводчик вынужден комбинировать трансформации для достижения наилучшего перевода.

Таким образом, перевод – это сложный вид деятельности, который требует от переводчика особого подхода, методов, трансформаций и приемов. Без использования этих переводческих компонентов, перевод вряд ли получится полным и приближенным к оригиналу.

Следовательно, употребление определенных приемов, подходов, а также лексических и грамматических существенно упростит процесс перевода и сделает его интересным.

Список литературы:

1. Федоров, А.В. Основы теории перевода. – М.: 1986. – 126с.
2. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. Пособие для институтов и факультетов иностранных языков. – М.: 1990. – 225с.
3. Бархударов, Л.С. Язык и перевод. – М.: 1975.
4. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС, 2000. – 192с.
5. Комиссаров, В.Н., Черняковская, Л.А., Латышев, Л.К. Текст и перевод. – М.: Наука, 1988. – 166с.

ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ТОЛЕРАНТНОСТИ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Юрикова Камилля Юрьевна

*студент, Елабужского института Казанского федерального университета,
РФ, г. Елабуга*

Закирова Оксана Вячеславовна

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент,
Елабужский институт Казанского федерального университета,
РФ, г. Елабуга*

В связи с возросшей в современном мире миграцией населения, обусловленной обостряющейся политической ситуацией, постоянно возникающими конфликтами, поиском работы и безопасного места для проживания, в последние десятилетия наиболее актуальной становится проблема толерантности, затрагивающая многие аспекты ассимиляции людей разных национальностей и конфессий. В связи с чем, становится важным подробное и многоаспектное изучение бытования понятия «толерантность» в сознании индивидов.

На наш взгляд, семантическая наполняемость данного термина и, как следствие, отношение к толерантности в обществе напрямую связано с самим значением слова «толерантность» и тем смыслом, который вкладывают в него носители языка. В энциклопедическом словаре [Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова и др. М., 1980. С. 1348] выделяют три основных аспекта толерантности: медицинский, физиологический, философско-психологический. В рамках нашего исследования будет рассмотрен именно философско-психологический аспект, который рассматривает толерантность как терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению.

В языковом сознании современного общества понятие «толерантность» традиционно объединяет в себе смыслы терпеливости, выносливости (как способности выдерживать нечто) и терпения с терпимостью (как следствие осознанного выбора и как атрибут воспитания), что весьма важно для выхода

на проблему толерантности в обществе, а также для всего дальнейшего нашего рассмотрения толерантности как проблемы воспитания. Как считает французский исследователь М. Конш, толерантным можно назвать такое сообщество, в котором господствуют интеллектуальная свобода и абсолютная терпимость к любому мнению. Толерантность — «...это взаимная свобода, которую люди используют, чтобы верить и говорить то, что им кажется истиной, таким образом, что выражение каждым своих верований и мнений не несет никакого насилия, но, напротив, совместно с сущностью мира» [Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. М., 2000. С. 253]. Оно включает уважение человеческого достоинства, которое не допускает рассмотрения человека в качестве средства.

Однако в Декларации принципов толерантности (Преамбула Устава ЮНЕСКО 1995 года) ни слова не говорится о терпимости, терпении. В указанной Декларации толерантность трактуется через понятие «уважение»: «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [Декларации принципов толерантности, 1995]. При этом в декларации отмечается, что толерантность не является уступкой, снисхождением или потворством, что чаще всего ассоциируется с терпимостью.

Известный российский исследователь А.П. Садохин, анализируя сущность понятия толерантность, выделяет следующие ее признаки: уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм поведения, готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Формирование способности к толерантному межкультурному общению возможно только в том случае, говорит исследователь, если человек глубоко и всесторонне овладел культурой собственного народа, - это обязательное условие самой возможности интеграции в иные культуры.

По мнению некоторых отечественных ученых, российскому мышлению сам феномен толерантности остается в значительной мере чуждым вплоть до нашего времени и воспринимается в отрицательной коннотации. Как считает И.В. Цветкова: «Наше мышление характеризует скорее полярность, категоричность, нетерпимость» [Цветкова И.В. Идея толерантности и русская культура // Философия культуры-97. Тез. докл. на Российской научной конференции «Человек в культуре и культура в человеке». Самара, 1997. С.151].

Почему же в сознании большинства людей, в частности россиян, толерантность понимается именно как терпимость?

На наш взгляд, сложившаяся ситуация напрямую связана этимологией слова «толерантность», которая восходит к латинскому глаголу *tolero* - «нести», «держатъ», «терпеть». Этот глагол применялся только в тех случаях, когда было необходимо «нести», «держатъ» в руках какую-нибудь вещь. При этом подразумевалось, что для переноса этой вещи человек должен прилагать определенные усилия, страдать и терпеть. Обращая внимание на распространение данного понятия, можем выделить следующее. Сам термин «толерантность» как дозволение, уступка сначала только в вопросе религиозной свободы, как допущение иного появляется в Европе уже во второй половине XVI века, хотя этому предшествовал значительный по времени этап вызревания и осознания феномена толерантности.

Возникнув в русском языке, термин толерантность развил именно значение «терпеть», что нашло своё отражение и закрепление в толковых словарях, и четко закрепило своим синонимом существительное терпимость, производное от глагола терпеть. Ср.: «Терпимость – свойство, умение терпимо относиться к чему-н., терпеть что-н.» [Ушаков, 2005: 1052]. Терпеть – не всегда является положительным свойством и связывается с тем, что вызывает у человека отрицательные эмоции. Соответственно, толерантность понимать как терпимость, то относится толерантно, терпимо, значит напряжённно терпеть что-

либо или кого-либо. Неудивительно, что слово толерантность часто имеет отрицательную коннотацию.

В рамках нашего исследования мы поставили цель - выяснить, как осмысляется в языковом сознании современных студентов понятие «толерантность». Материалом для исследования послужили данные опроса, в котором приняли участие 397 студентов разных курсов и факультетов Елабужского института К(П)ФУ. Респонденты должны были анонимно в письменном виде ответить на два вопроса:

а) Что для Вас – толерантность?

б) Как Вы считаете, толерантность можно считать плохим или хорошим качеством?

На первый вопрос 41% опрошенных ответили, что толерантность – это «терпимое отношение к другим взглядам, мнениям, позициям», ещё 28% ответили, что толерантность для них – это «уважение чужих взглядов, ценностей и мнений, даже если они отличаются от общепринятых», и 23% респондентов считает, что толерантность – это «принятие другого человека и его особенностей». Оставшиеся 9% ответили, что толерантность – это «попытка оправдать себя и общество» и «не осуждение чужого мнения». При этом 78% опрошенных студентов ЕИ КФУ считают толерантность положительным качеством, ещё 17% - положительным, если им не злоупотреблять и 5% - отрицательным, поскольку опрошенные считают, что никто не должен никого терпеть.

Релевантное осмысление понятия «толерантности» связано с тем, что те реципиенты, которые определили толерантность через понятие «уважение», знакомы с толкованием изучаемого понятия в Декларации толерантности. Отождествление толерантности с терпимостью обусловлено воздействием на сознание носителей языка дефиниций, отраженных в толковых словарях.

Таким образом, проведенный опрос свидетельствует о том, что в сознании студентов ЕИ КФУ бытует традиционное представление о толерантности, но воспринимается данное свойство положительно, что, в свою очередь, с одной

стороны, подтверждает благоприятную, дружелюбную атмосферу, сложившуюся в стенах ЕИ КФУ, с другой стороны, говорит о необходимости расширения у учащихся представления о толерантности. На наш взгляд, необходимо восстановить в сознании индивидов связь осмысления термина «толерантность» с его определением, данным в Декларации толерантности, что, как нам представляется, должно способствовать формированию именно уважительного отношения к многообразию проявлений окружающего мира.

Список литературы:

1. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова и др. М., 1980. С. 1348
2. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. М., 2000. С. 253
3. Декларации принципов толерантности, 1995. URL: <http://www.tolerance.ru> (дата обращения: 25.05.2018)
4. Цветкова И.В. Идея толерантности и русская культура // Философия культуры-97. Тез. докл. на Российской научной конференции «Человек в культуре и культура в человеке». Самара, 1997. С.151
5. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. 180000 слов и словосочетаний. М: Альта-Принт: ДОМ. XXI век, 2009. – VIII, 1239 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ В СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Яхина Алсу Фазыловна

*студент, Елабужский институт Казанского федерального университета,
РФ, г. Елабуга*

Закирова Оксана Вячеславовна

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент,
Елабужский институт Казанского федерального университета,
РФ, г. Елабуга*

С тех пор, как антропоцентризм стал одним из ведущих направлений в современной лингвистике, не только различные языковые явления и факты изучаются через призму человеческого восприятия, но и исследование того, как сам человек отражается в языке, приобрело особую актуальность. Образ человека, оставляя свой отпечаток в языке, проявляется и в сознании отдельной личности, и в сознании множества людей. Коллективное языковое сознание определяется специалистами как «структурно организованная совокупность чувственных и умственных образов, воплощенных в значениях слов, фразеологизмов и других единиц языка» [Алефиренко, 2007, с.34]. В коллективном сознании находят своё отражение преимущественно образы, которые являются значимыми для социума, таковым, на наш взгляд, можно считать образ учителя.

Современная реальность такова, что действительный образ учителя внесён в рамки Федерального государственного стандарта образования. Все необходимые компетенции для учителя подробно расписаны там. Результаты данного теста лишь подтверждают необходимости следования рекомендациям, указанным министерством образования.

Принятие нового закона «Об образовании в Российской Федерации», введение федеральных государственных образовательных стандартов на всех ступенях непрерывного образования требуют от современного учителя новых подходов, форм и методов работы с обучающимися.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного, среднего (полного) общего образования (ФГОС) вносят существенные изменения в понимание целей образования. Вместе с тем в ФГОС сохраняется традиционный подход к образованию, ориентированный на достижение образовательных, воспитательных и развивающих целей. Конкретизация каждой из названных групп целей представлена соответствующим перечнем предметных, личностных и метапредметных результатов, сформулированных с опорой на современные запросы общества и на достижения педагогической науки. Описанные во ФГОС цели образования находят отражение в основной образовательной программе образовательного учреждения, в рабочих программах по предмету и в итоге в целях каждого конкретного урока. Поэтому перед современным, думающим учителем стоит задача осмысления и принятия новых образовательных ориентиров. Но постановка цели является только первым шагом в осуществлении педагогической деятельности, далее необходимо планирование деятельности, отбор инструментария, средств для её осуществления, контролирование и оценка результатов. В данной статье обсуждается проблема выбора учителем инструментария для достижения современных образовательных результатов, а именно, проблема выбора методов обучения.

Современная система образования как никогда ориентирована на реализацию деятельностного подхода, поэтому, на наш взгляд, целесообразно в методах обучения видеть то, что описывает совместную деятельность учителя и учащихся на уроке, нацеленную на достижение современных образовательных результатов.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту педагог сегодня, в первую очередь, выполняет управляющую функцию, организует образовательную деятельность обучающихся. Но вместе с тем, учитель не может подняться над педагогическим процессом, он остается его активным участником, значит, являясь организатором образовательной деятельности, он отчасти остается и её исполнителем, а это означает, что

учитель по отношению к себе осуществляет образовательную деятельность, то есть учится вместе со своими учениками, только в отличие от них он учится учить, а они - учиться, то есть осуществлять педагогическую деятельность по отношению к себе.

Целью настоящего исследования является изучение того, каким предстает в языковом сознании современных студентов образ учителя.

Материалом для исследования послужили данные ассоциативного эксперимента, в котором приняли участие 236 студентов факультета филологии и истории Елабужского института К(П)ФУ.

Испытуемым в качестве слова-стимула была предложена лексема учитель. Реципиентам было необходимо в качестве реакции-ответа назвать первые, пришедшие на ум, вербальные ассоциации, которые у них вызывает слово учитель. Нами учитывались как частотные, так и единичные ответы. Однотипные ассоциативные реакции рассматривались нами как один ответ.

Представим перечень ассоциатов, названных при ответе более одного раза, распределив их от наиболее частотных к наименее частотным: Наставник / духовный наставник (11), знания/ источник знаний, даёт знания (9), школа (8), ответственный /ответственность (7), элегантная \ деловая (5) пример / пример для подражания (4), доброта / доброе (4), оценка / оценки (3), справедливый (3), дети (3), женщина (2), низкая зарплата (2), интеллигентность / интеллигенция (2), друг (2), поддержка (2), урок /уроки (2), нервы / испорченные нервы (2), журнал (2), пунктуальность (2), понимание (2) усталость (2), красная ручка / красная паста (2), очки (2), альтруист (2), любовь к детям (2), образец (2).

Как показывает перечень ассоциатов, наиболее популярным ответом оказалось слово *наставник*. В классических толковых словарях данное слово объясняется как «учитель, воспитатель, руководитель, человек, который передает другим свои знания и опыт». В общелингвистическом плане лексема *наставник* выступает синонимом слову *учитель*. В условиях реализации ФГОС проявляются родовидовые отношения между данными словами, когда лексема *наставник* указывает на ту роль, которую должен играть учитель в

образовательно-воспитательном процессе: учитель-наставник рассматривается как человек, который умеет оказывать адресную помощь, не только избавляет от проблемной ситуации, но и способствует ее преодолению. При этом деятельность учителя-наставника направлена не только на учащихся, но и на коллег.

Второе по популярности слово *знания* свидетельствует о том, что представление об учителе тесно связано некими сведениями, которые ещё не знает учащийся и которыми готов поделиться педагог. Учитывая современную роль учителя в школе, можем считать данное слово входящим в традиционное представление об учителе. Ещё один частотный ассоциат – *школа*, характеризует учителя по отнесенности к учебному заведению, в котором и осуществляются образовательный и воспитательный процессы, и где находятся субъекты обозначенных процессов, в которых происходит становление и развитие под влияние педагога.

Интересным нам показалось и то, что некоторые из реципиентов вкладывают с слово «учитель» такое же значение, как и в слово «преподаватель». Например, «Человек, способный действительно расширить твой круг знаний, тот, кто может заинтересовать, а также тот, кто будет относиться к каждому своему ученику с пониманием и хотя бы небольшим личным участием». Данные определения учителя соответствуют характеристикам педагога в соответствии с ФГОС. Человек активный, креативный, обладающий эмоциональным интеллектом и стрессоустойчивостью, являющийся не только ретранслятором знаний, но и умеющий направлять и учить их добывать, а главное – пользоваться ими.

По результатам опроса можем сделать выводы об образе учителя. Современный педагог должен обладать таким качеством, как эрудированность. Он – хороший педагог и психолог одновременно. На сегодняшний день узкие знания в одном лишь направлении не могут позволить учителю стать достойным примером для подражания. Интернет-технологии и различные электронные ресурсы позволяют обучающимся самостоятельно распоряжаться

знаниями и способами их получения. Учитель – хороший учитель – натура творческая, необходимая для воспитания конкурентноспособных, нестандартно мыслящих учеников.

Также стоит отметить и частотность ответов, отсылающих ко внешнему виду учителя и к его чертам характера, которые делают учителя образцом: элегантная \ деловая (5), пример для подражания (4), доброта / доброе (4). Подобные ассоциации о ретрансляторе информации свидетельствуют о внимательном отношении не только к профессиональным особенностям представителя этой профессии, но и к необходимости тщательного подбора внешнего вида учителя. И этот внешний вид подкреплён соответствующими чертами характера, которые располагают к себе. Основным качеством, которым должен обладать учитель, является доброта. Как известно, доброта – это «отзывчивость, душевное расположение к людям, стремление делать добро другим» [Ожегов, 1993, с.314]. Следовательно, учитель должен обладать этим качеством. Перефразируя слова А.П. Чехова о том, что в человеке все должно быть прекрасно – и внешний облик и внутренний мир –, можно со всей уверенностью утверждать, что это высказывание относится именно к учителю. Когда в гармонии находится внешний вид и внутренний мир учителя, то он становится образцом для подражания для своих учеников.

Таким образом, ассоциативный эксперимент со словом-стимулом учитель показал, что в языковом сознании студентов ЕИ К(П)ФУ в первую очередь бытует представление об учителе как опытном педагоге, способном помочь в трудных ситуациях, хранящем и передающем знания о мире и осуществляющем свою деятельность в стенах среднего образовательного учреждения, следящим за собой и за своим внешним видом.

Список литературы:

1. Алефиренко, Н.Ф. Теория языка. Вводный курс. М.: Академия, 2007, с.34
2. ФГОС. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/336> (дата обращения 15.05.2018)
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. — 4-е изд., М.: Высшая школа, 1993. — 944 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ

*Электронный сборник статей по материалам IV студенческой
международной научно-практической конференции*

№ 4 (4)
Май 2018 г.

В авторской редакции

Издательство «МЦНО»
125009, Москва, Георгиевский пер. 1, стр.1, оф. 5
E-mail: humanities@nauchforum.ru

16+

