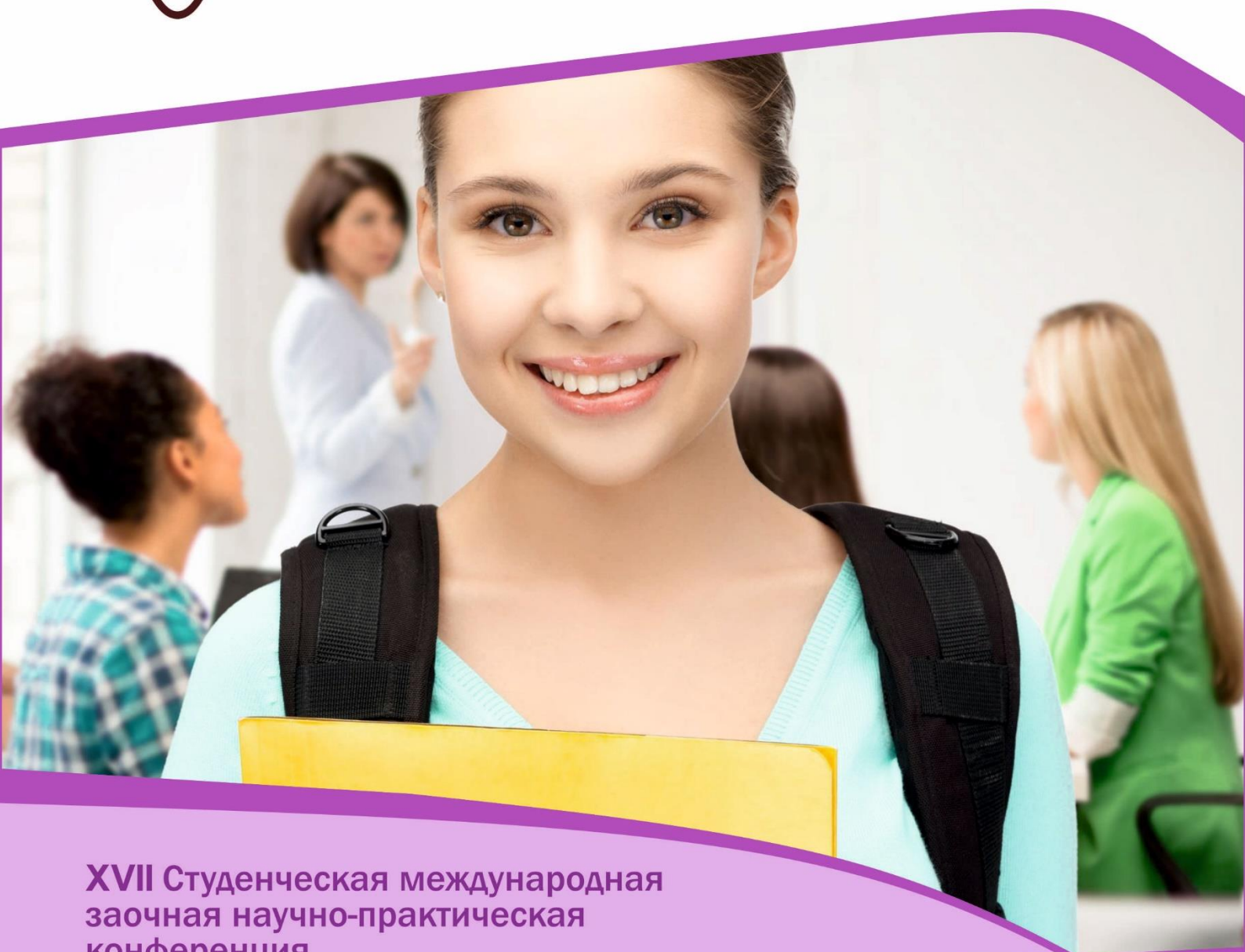


**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
nauchforum.ru

ISSN 2618-6845



**XVII Студенческая международная  
заочная научно-практическая  
конференция**

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ.  
СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ  
№ 6(17)**

г. МОСКВА, 2019



# ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ

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

№ 6(17)  
Июнь 2019 г.

Издается с февраля 2018 года

Москва  
2019

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 XVII студенческой международной научно-практической конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2019. – № 6 (17) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://www.nauchforum.ru/archive/SNF\\_humanities/6\(17\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archive/SNF_humanities/6(17).pdf)

Электронный сборник статей XVII 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**

<b>Секция 1. Культурология</b>	<b>5</b>
<b>ФРАНГЛЕ И АНГЛИЦИЗМЫ: КОГДА ФРАНЦУЗЫ НАЧИНАЮТ ГОВОРИТЬ НА АНГЛИЙСКОМ</b>	<b>5</b>
Скибук Елизавета Игоревна Данилова Юлия Сергеевна	
<b>Секция 2. Педагогика</b>	<b>10</b>
<b>К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ</b>	<b>10</b>
Амбарцумян Ангелина Сейрановна Дудко Полина Алексеевна Дурова Лолита Юрьевна Вендина Алла Анатольевна	
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ</b>	<b>17</b>
Братцева Ольга Анатольевна Аксиненко Татьяна Михайловна	
<b>СПЛОЧЕНИЕ КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ВАЖНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА</b>	<b>22</b>
Бучнева Екатерина Александровна Селюкова Екатерина Алексеевна	
<b>ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ ПРИ ДИЗАРТРИИ</b>	<b>27</b>
Кондратенко Ирина Андреевна	
<b>ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ</b>	<b>32</b>
Котова Виктория Вячеславовна Гринченко Наталья Александровна	
<b>ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ</b>	<b>36</b>
Шубина Анна Евгеньевна	
<b>Секция 3. Психология</b>	<b>41</b>
<b>ОСОБЕННОСТИ ГАДЖЕТОЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b>	<b>41</b>
Кисличко Татьяна Романовна Пекуш Ангелина Евгеньевна Кольцова Ирина Владимировна	

ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Короткова Ирина Сергеевна	46
<b>Секция 4. Филология</b>	<b>49</b>
РОЛЬ ВНЕСЦЕНИЧЕСКИХ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПЬЕСЕ Т. УИЛЬЯМСА «СТЕКЛЯННЫЙ ЗВЕРИНЕЦ» Балхина Анастасия Зауровна	49
БЕЛЛЕТРИСТИКА КАК СРЕДИННОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИТЕРАТУРЫ Горелов Иван Васильевич Санькова Алена Александровна	52
ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОЙ ТЕМАТИКИ В РОЖДЕСТВЕНСКОМ ОБРАЩЕНИИ 2000 ГОДА КОРОЛЕВЫ ЕЛИЗАВЕТЫ II Забудько Инна Владимировна Тебенькова Наталья Геннадьевна	56
БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ И ФОНОВАЯ ЛЕКСИКА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА Кащеева Алена Геннадиевна	62
РОЛЬ МЕТАФОРЫ В СТРУКТУРИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАЗНОСТИ (РОМАН ЭММЫ ХИЛИ «НАЙТИ ЭЛИЗАБЕТ») Коннова Екатерина Дмитриевна	69

# СЕКЦИЯ 1.

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

### ФРАНГЛЕ И АНГЛИЦИЗМЫ: КОГДА ФРАНЦУЗЫ НАЧИНАЮТ ГОВОРИТЬ НА АНГЛИЙСКОМ

*Скибук Елизавета Игоревна*

*студент*

*Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,  
РФ, г. Тула*

*Данилова Юлия Сергеевна*

*научный руководитель,*

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка,  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,  
РФ, г. Тула*

Какой француз не притворяется, что не использует английские слова? С лингвистической точки зрения все слои современного общества находятся под влиянием языка, который считается международным: под влиянием английского. Заимствованные из английского и все более из англо-американского языка англицизмы стали частью многих языков, в том числе и французского. Некоторые из них так долго «живут» во франкоязычном пространстве, что истинные пуристы вынуждены затыкать уши, чтобы не слышать того, что говорится в СМИ, по телевизору, радио и, в общем, звучит из уст большинства французов.

Англицизм – слово или оборот речи, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения.

Франгле (franglais) – совокупность неологизмов из английского языка, введённых в употребление во французском языке.

3 типа англицизмов:

#### 1. Почти неизбежные

В первую очередь, есть термины, введенные в более чем обычное использование: «футбол» или «уикенд», например. Некоторые из этих заимствований, характерных для английского языка, и которые присутствуют в словарях так же, как и чисто французские слова, претерпели изменения в правописании, подстраиваясь под французскую грамматику. Так «уикенд» на французском начинает писаться через дефис «week-end», в то время как в английском языке слово «weekend» пишется слитно.

#### 2. Взаимозаменяемые

Затем идут термины, использование которых подвергается критике и для которых некоторые словари рекомендуют использовать синонимы. Например, «паркинг» («parking»). Комитет по изучению французских технических терминов рекомендует использовать слово «парк» («parc») в качестве перевода паркинга. Более того, существительное «паркинг», хотя и заимствовано из английского языка, имеет особое значение для французского языка, так как «паркинг» на самом деле является «парковкой» в британском английском («parking lot») и «стоянкой» в американском английском («parking lot»). То же самое касается и слова «кемпинг» («camping»), для обозначения места пребывания туристов в английском языке используется «camp site».

Эти слова, заканчивающиеся на "-ing" осуждаются пуристами, потому что считаются чуждыми морфологической структуре академического французского языка и произношению жителей пятой республики.

#### 3. Совсем новые

Наконец, настала очередь чистых англицизмов, используемых «потому что это хайп, это круто!». Они приравниваются к жаргону и могут быть связаны с рамками современного мира.

*«J'ai uploadé une photo de profil sur mon Facebook» - Я загрузил фото на свой профиль в Facebook (здесь можно увидеть спряжение английского глагола по правилам французской грамматики).*

## Правило «AllGood»

Жак Тубон, министр культуры Франции с марта 1993 года по май 1995 года, принял закон, направленный, в частности, на «обеспечение первенства использования традиционных франкоязычных терминов в отношении англицизмов».

В рамках этой схемы Французской академии была отведена выдающаяся роль. Она участвовала в работе специализированных комиссий, которые предлагали в различных областях французские термины для обозначения новых понятий и реалий. Она являлась и членом Генерального комитета, который рассматривал предложения этих специализированных комитетов. Наконец, давала согласие на публикацию в Официальном журнале терминов вместе с их определениями. Таким образом, использование французских эквивалентов стало обязательным в государственных администрациях и службах вместо иностранных терминов.

Результативно?

Кроме того, бывший министр предложил в целях содействия франкоязычным странам составить полный перечень французских терминов для использования вместо английских слов (например, «vacancelle» для «week-end»), что спровоцировало немало насмешек. Большинство из этих слов на самом деле никогда не навязывались своим английским конкурентам. Таким образом, можно смело поставить под сомнение эффективность этого закона, независимо от благородной цели.

Вторжение англицизмов? Академия отвечает «нет»!

По словам академика Патрика Ванье, термин «вторжение» в отношении англицизмов во французский язык носит иной характер, который менее преувеличен. Излишне говорить о вторжении во французский язык слов из международного языка. Заимствования из английского – это вполне историческое явление. Приведём несколько примеров:

- до 1700: *ajourner* (откладывать), *contredanse* (кадриль), *gentleman* (джентельмен), *groom* (молодой лакей, посыльный);



- с 1700 до 1800: *anesthésie* (обезболивание, наркоз), *balbuzard* (скопа), *bas-bleu* (синий чулок), *gin* (джин);
- с 1800 до 1900: *autobiographie* (автобиография), *bifteck* (бифштекс), *job* (работа), *silicium* (кремний, силиций); *base-ball* (бейсбол), *building* (высотное здание), *dribbleur* (игрок, ведущий мяч), *goal* (ворота);
- с 1900 до 1960: *chewing-gum* (жевательная резинка), *vitamine* (витамин); *bulldozer* (бульдозер), *holding* (холдинг-компания), *ionosphère* (ионосфера), *show* (шоу, представление); *baffle* (акустический экран; звуковая колонка), *diariste* (автор личного дневника), *jet* (метание; бросок), *marketing* (маркетинг);
- начиная с 1960: *audit* (проверка, ревизия), *codon* (кодон (единица генетического кода)), *permissif* (дозволяющий; терпимый), *pesticide* (направленный на борьбу с вредителями).

Из данных примеров становится ясно то, что, несмотря на то, что некоторые слова французского языка, являясь англицизмами, заимствуют только форму слова и его произношение, а не значение.

Почему именно эти англицизмы?

Такое распространение заимствований из английского языка, которое было ускорено в течение пятидесяти лет, связано с тем, что английский язык является также языком первой экономической, политической и военной мощи и инструментом коммуникации широких специализированных областей. К этому следует добавить, что англичанам, как правило, дается выразительная и образная краткость, которая, хотя иногда может нанести ущерб точности и чёткости (особенно в очень бедном англо-американском языке, который обычно служит общим международным языком), согласуется с быстрыми темпами современной жизни.

Языки заимствуют с особой частотой у тех, кто пользуется большим престижем, у которого высокая культура или чья экономика процветает. Это был арабский в Средние века, а затем итальянский в XVI веке, французский в XVIII веке и английский с XIX века. История языков ясно показывает, что заимствования представляют собой нормальное и универсальное явление,

которое в значительной степени участвует в их динамике и обогащении их словарного запаса. Тем не менее, заимствования часто воспринимаются отрицательно, когда они рассматриваются как угроза, особенно когда один язык массово заимствует другой язык, который находится в положении экономического или демографического господства. Во всяком случае, заимствования-это показательное свидетельство в истории языков.

В заключение стоит отметить, что для адекватной межкультурной коммуникации с франкофонами просто необходимо постоянно пополнять свой словарный запас новыми словами французского языка, в том числе, и нововведёнными англицизмами. Однако для правильного их понимания недостаточно просто знать английский и французский языки, но необходимо и иметь представление о способах и формах проникновения англицизмов во французский язык и видах их адаптации.

### **Список литературы:**

1. SLATE.FR [Электронный ресурс], 2006-2019, URL: <http://www.slate.fr/story/69533/francais-anglais-angliscismes-franglais> (Дата обращения: 19.04.19).
2. CNRTL.fr [Электронный ресурс], 2012-2019, URL: <https://www.cnrtl.fr/definition/franglais> (Дата обращения: 19.05.19).
3. Толковый словарь Ожегова и Шведовой [Электронный ресурс], URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/> (Дата обращения: 15.05.19).

## СЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИКА

### К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

*Амбариумян Ангелина Сейрановна*  
*студент, Ставропольский государственный педагогический институт,*  
*РФ, г. Ставрополь*

*Дудко Полина Алексеевна*  
*студент, Ставропольский государственный педагогический институт,*  
*РФ, г. Ставрополь*

*Дурова Лолита Юрьевна*  
*студент, Ставропольский государственный педагогический институт,*  
*РФ, г. Ставрополь*

*Вендина Алла Анатольевна*  
*научный руководитель, канд. физ.-мат. наук,*  
*Ставропольский государственный педагогический институт,*  
*РФ, г. Ставрополь*

С термином «задача» школьники сталкиваются с первых дней изучения математики. Решая задачи, обучаемые приобретают новые или закрепляют уже имеющиеся математические знания. Задачи выполняют развивающую функцию по отношению к ученикам начальной школы. В процессе решения текстовых задач у школьников отрабатываются умения:

- выполнять операции анализа (разделение задачи на структурные составляющие) и синтеза (соединение целого из частей);
- аргументировано обосновывать свою точку зрения;
- обобщать способы решения типовых задач;
- проводить рассуждения на основе правил логического вывода;
- устанавливать связь теоретических знаний в области математики с жизнью [3].

В связи с этим, важно, чтобы учитель имел глубокие представления о текстовой задаче, о ее структуре, умел решать такие задачи различными способами и мог передать эти знания своим ученикам.

В начальном курсе математики рассматриваются простые и составные задачи. Простой называют задачу, которая решается при помощи одного действия. Например, в одной песочнице играло 7 детей, а в другой на 4 ребенка меньше. Сколько детей играло во второй песочнице?

1)  $7 - 4 = 3$  (реб.) – играло во второй песочнице.

Ответ: 3 ребенка.

Под составной понимают задачу, в решении которой, в отличие от простой задачи, используют два или более действия.

Например, в автобусе ехали 4 женщины и 5 мужчин. Когда несколько человек вышли, осталось 2 пассажира. Сколько вышло человек?

1)  $4 + 5 = 9$  (чел.) – было всего пассажиров;

2)  $9 - 2 = 7$  (чел.) – вышли из автобуса.

Ответ: 7 человек.

В процессе обучения математике в начальной школе, ученики осваивают способы преобразования простой задачи в составную. Так, например, в приведенной выше задаче о песочнице достаточно дополнить ее требованием: преобразуй вопрос задачи так, чтобы она решалась в два действия.

В курсе математики начальной школы особого внимания заслуживают обратные задачи, которые составляются на основании какой-либо имеющейся. В обратных задачах искомые данные уже известны, требуется найти одну из величин, которые были даны в условии исходной задачи. Обратные задачи выполняют функцию проверки решения и самоконтроля школьников. Кроме того, их составление позволяет проверить, насколько ученик верно установил связи между данными и искомыми величинами в задаче.

Задача 1. В магазине килограмм авокадо стоит 120 рублей, а килограмм манго – 150 рублей. На сколько манго дороже авокадо?

Для решения этой задачи нужно найти разность между двумя величинами – стоимостью манго и стоимостью авокадо:

$$1) 150 - 120 = 30 \text{ (руб.)}$$

Ответ: 30 рублей.

При составлении обратной задачи мы используем информацию о разнице в стоимости фруктов, которая составляет 30 рублей. Будем находить либо стоимость авокадо, либо стоимость манго, то есть здесь можно составить две обратные задачи.

Первая обратная задача: килограмм авокадо стоит 120 рублей, а килограмм манго на 30 рублей дороже. Сколько рублей стоит один килограмм манго?

$$1) 120 + 30 = 150 \text{ (руб.)}$$

Ответ: 150 рублей.

Вторая обратная задача: килограмм манго стоит 150 рублей, а килограмм авокадо на 30 рублей дешевле. Сколько стоит один килограмм авокадо?

$$1) 150 - 30 = 120 \text{ (руб.)}$$

Ответ: 120 рублей.

Рассмотренные нами задачи относятся к текстовым. Вспомним, что текстовая задача представляет собой описание реально возможной жизненной ситуации на естественном языке. В таких задачах сформулирован вопрос, на который нужно найти ответ, опираясь на данные задачи.

Теперь, когда мы уже имеем представление о том, какие существуют виды задач, попробуем выяснить смысловую разницу между понятиями «задача» и «текстовая задача». Также рассмотрим на конкретных примерах.

Задача: длина стороны квадрата 6 см. Найдите площадь и периметр квадрата.

Текстовая задача: Егор едет на велосипеде в школу и приезжает через 15 минут. Если известно, что его скорость составляет 15 км/ч, то какое расстояние между школой и его домом?

Таким образом, отличительной чертой текстовой задачи является наличие жизненного сюжета с реальными людьми и событиями.

Несмотря на то, что текстовые задачи приближены к повседневной жизни, у ребенка в младшем школьном возрасте зачастую возникают трудности в их решении, так как у детей на начальном этапе обучения еще слабо развито словесно-логическое мышление. Поэтому при составлении плана решения задачи они используют вспомогательные модели, которые облегчают сам процесс решения. Благодаря вспомогательным моделям, поиск решения задачи становится доступным каждому ребенку. Основными видами моделей, используемыми при решении текстовых задач, являются: рисунок, условный рисунок, чертеж, схема, таблица, краткая запись, блок-схема.

С помощью рисунка ребенок изображает реальные предметы, о которых говорится в задаче, или условные предметы в виде геометрических фигур.

Задача 2. У Виктора 3 карандаша. Мама купила ему набор, в котором 6 карандашей. Сколько стало карандашей у Виктора (рис. 1)?

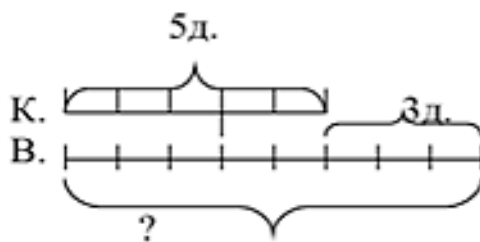


**Рисунок 1. Вспомогательный рисунок к задаче 2**

Условный рисунок предполагает замещение изображений реальных объектов геометрическими фигурами (квадратами, кругами, треугольниками и т.д.).

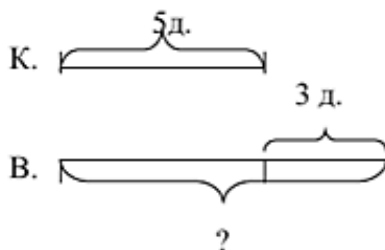
Чертеж – это вспомогательная модель, в которой можно отобразить величины, о которых говорится в задаче и установить между ними реальные отношения.

Задача 3. Катя нарисовала 5 деревьев, а Вова – на 3 дерева больше. Сколько деревьев нарисовал Вова (рис. 2)?



**Рисунок 2. Вспомогательный чертеж к задаче 3**

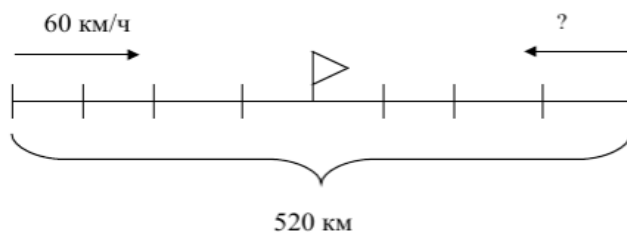
Если чертеж предполагает точное отображение существующих в задаче взаимосвязей, то на схематическом чертеже (схеме) школьники условно изображают представленные между величинами отношения (рис. 3).



**Рисунок 3. Схематический чертеж к задаче 3**

Схемы также используются в том случае, когда ученикам необходимо понять отношения, которые достаточно сложно изобразить в точных размерах. Схемы используются в текстовых задачах на движение (встречное движение, движение в одном направлении и в противоположных направлениях) [4].

Задача 4. Из двух городов, находящихся на расстоянии 520 км, одновременно вышли навстречу друг другу два поезда, которые встретились через 4 ч. Один поезд шел со скоростью 60 км/ч. С какой скоростью шел второй поезд?



**Рисунок 4. Схема к задаче на встречное движение**

Таблица – вид вспомогательной модели, который отражает условия задачи в виде строк и столбцов. Обычно таблицы составляют при решении задач на движение, стоимость и работу. Пользуясь такой схемой, нетрудно найти план и осуществить решение задач [1].

Краткая запись – еще один вид вспомогательной модели, который предполагает краткое изложение условий задачи. В краткой записи фиксируются величины, числа – данные и искомые, а также некоторые слова, показывающие, о чем говорится в задаче.

Задача 5. Папа с Володей собирали грибы. Папа нашел 8 грибов, а Володя на 3 гриба больше. Сколько всего грибов нашли Володя и его папа?

Папа – 8 гр.      ←  
Володя – на 3 гр. > ]  
Всего – ?

*Рисунок 5. Краткая запись к задаче 5*

Блок-схема представляет собой алгоритм или процесс, где каждое действие показывается с помощью блоков различной формы, которые соединены между собой линиями, указывающими направление алгоритма решения. Блок-схема подразумевает использование индуктивного метода (решение задачи от действия к вопросам) и дедуктивного метода (решение задачи от вопроса к действиям) [2]. Блок-схемы могут использоваться на этапе разбора задачи.

### **Список литературы:**

1. Кокорева В.В., Вендина А.А. Обучение моделированию при решении текстовых задач в начальной школе // Вопросы педагогики. 2019. № 3. С. 122-126.
2. Скоморохова Н.К., Чуйкова Д.В., Цислицкая И.В. Моделирование в процессе решения сюжетных задач в начальном курсе математики // Гуманитарные науки. Студенческий научный форум: электр. сб. ст. по мат. XV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 4(15). URL: [https://nauchforum.ru/archive/SNF\\_humanities/4\(15\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/SNF_humanities/4(15).pdf) (Дата обращения: 05.06.2019).



3. Тягунова В.А., Дятлова Л.А. Обучение учащихся начальных классов моделированию в процессе решения текстовых задач // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2017. № 46. С. 74-80.
4. Шкардюк Э.Е., Рудова А.С., Слепченко Д.И. Моделирование при решении задач на различные процессы в начальной школе // Гуманитарные науки. Студенческий научный форум: электр. сб. ст. по мат. XIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 2(13). URL: [https://nauchforum.ru/archive/SNF\\_humanities/2\(13\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/SNF_humanities/2(13).pdf) (Дата обращения: 05.06.2019).

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

*Братцева Ольга Анатольевна*

*магистрант*

*Орловского Государственного Университета им И.С. Тургенева,  
РФ, г. Орёл*

*Аксиненко Татьяна Михайловна*

*научный руководитель, канд. пед. наук,*

*Орловского Государственного Университета им И.С. Тургенева,  
РФ, г. Орёл*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности психолого-педагогического сопровождения связной монологической речи детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

**Ключевые слова:** связная монологическая речь, общее недоразвитие речи.

При изучении теории по теме исследования обнаружено, что связная речь у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня имеет нарушения, в коррекции которых необходима помощь многих специалистов [ 2, 3].

Целью эксперимента явилось определение содержания психолого-педагогического сопровождения формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с ОНР III уровня в условиях логопункта.

Базой экспериментальной работы явился детский сад № 30 «Гвоздичка» г. Брянска.

В исследовании участвовали по 10 детей среднего и старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Эксперимент проводился в несколько этапов:

1. Констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня речевого развития детей с ОНР III уровня дошкольного возраста и состояние психолого-педагогического сопровождения в учреждении на начало исследования.

2. Формирующий эксперимент, целью которого было разработка и апробация модели психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по развитию связной монологической речи в условиях логопункта.

3. Контрольный эксперимент, целью которого было определение эффективности проведённого экспериментального обучения.

Нами были изучены личные дела детей, наблюдения за детьми; проведены беседы с педагогами. Для более объективной характеристики испытуемых с научных позиций мы воспользовались классификацией детей с ОНР, разработанной Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [3].

Критерии исследования: умение правильно согласовывать члены предложения при составлении ответов на вопросы; последовательно излагать свои мысли с опорой на наглядный материал; пересказать небольшой по объёму и простой по структуре литературный текст; составлять связный рассказ, выдерживая структуру текста.

Мы использовали методики выявления уровня сформированности связной речи О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, В.П. Глухова, которые адаптировали с учётом особенностей развития данной категории детей, исключены задания с элементами творчества, широко применялся наглядный материал и игровые приёмы. Детям было предложено выполнить следующие задания.

Для детей среднего дошкольного возраста:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам «картинки действия»;
- составление предложений по трем картинкам;
- пересказ текста знакомой сказки;
- составление рассказа по картинке.

Для старших дошкольников:

- пересказ текста;
- описательный рассказ;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- составление рассказа по сюжетной картинке;
- рассказ на основе личного опыта.

Качественный и количественный анализ результатов проведённого исследования помог нам выявить уровень развития связной речи у каждого ребенка.

Некоторые дети испытывали затруднение при выполнении практически всех диагностических заданий даже с помощью взрослого, не проявляли активности, пассивно следовали за инициативными детьми, были невнимательны, интерес к заданиям отсутствовал. Речь была не связной, отмечались грубые нарушения при выполнении заданий. Дети не уверены в себе из-за стеснения своего речевого дефекта. Речь детей была монотонной, не выразительной. Часть детей справлялась с заданиями только при помощи наводящих вопросов. У них отмечались случаи нарушения логической последовательности в высказываниях, долго искали подходящие слова для ответа, прослеживалась смысловая незавершенность.

Таким образом, дети имеют определенные трудности в связном, грамматически правильно оформленном изложении своих мыслей, недостаточно владеют умениями правильно согласовывать члены предложения при ответе на вопросы. Полученная информация указывает на то, что связная речь у детей с ОНР III имеет низкий уровень и для его повышения необходимо проводить комплексную, планомерную коррекционную работу.

Необходимость в коррекционной работе по развитию связной речи воспитанников определяется речевым недоразвитием детей, одним из проявлений которого являются ограниченность словарного запаса, ошибки в произношении и понимании слов, неправильное их использование, а так же исключительно важной ролью слова в языке. Чем большим количеством слов владеет ребёнок, тем точнее реализуется функция коммуникации.

В логопедические занятия обязательно включается комплекс игр и упражнений, направленных на развития связной речи. Предполагаемая форма работы – индивидуальная, так как развитие речи происходит в условиях логопункта.

Нами были отобраны игры и упражнения, направленные на решение следующих основных задач: формирование словаря, работа над значениями слов и выражений, активизация словаря в разных видах речевой деятельности; развитие связных высказываний, развитие сюжета [1].

Основными задачами игр и упражнений является:

- формирование положительной мотивации к развитию связной речи;
- осуществление речевого развития;
- коррекция интеллектуального развития, формирование умения сравнивать, анализировать, рассуждать.

При проведении данных игр и упражнений следует учитывать следующие рекомендации:

1) при выборе игр и упражнений необходимо руководствоваться требованиями раздела «Логопедическая работа с детьми III уровня речевого развития» программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи под редакцией Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, в частности, учитывать задачи работы по развитию связной речи, тематику и содержание занятий;

2) при проведении всех игр, упражнений с целью развития связной речи указанный словарный материал должен включаться в состав фраз, структура которых зависит от уровня речевого развития детей. В зависимости от ситуации общения с детьми данный речевой материал необходимо использовать в виде поручений, вопросов, сообщений;

3) в процессе проведения игр и упражнений фронтальная работа должна сочетаться с индивидуальной;

4) в процессе проведения игр и упражнений на логопедических занятиях в детском саду необходимо ориентироваться на уровень речевого развития ребенка и его индивидуальные особенности.

Учителя - логопеды, осуществляющие коррекционную работу, могут увеличивать или уменьшать объем речевого материала, использовать предметную или игровую деятельность с постепенным увеличением объема учебного материала.

Ожидаемые результаты: повышение уровня развития связной монологической речи у детей среднего и старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

### **Список литературы:**

1. Богуславская З.М. Развивающие игры для детей дошкольного возраста: Учебное пособие. — М.: Просвещение, 2014. — 213 с.
2. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей [Текст] // Логопедия. Методическое наследие. / Под ред. Л.С. Волковой. - М.: Владос, 2008. - Кн.5.
3. Филичева Т. Е. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста / [Текст] Т.Е. Филичева. - М.: Просвещение, 2009. - 223 с.

## СПЛОЧЕНИЕ КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ВАЖНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

*Бучнева Екатерина Александровна*

*студент,  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,  
РФ, г. Ставрополь*

*Селюкова Екатерина Алексеевна*

*научный руководитель, доцент,  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,  
РФ, г. Ставрополь*

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема сплочения детского коллектива в первом классе. Автор обосновывает актуальность воспитания детей на принципах толерантности и уважения друг к другу. Приводится анализ ситуации сплочения детского коллектива первоклассников. Выделены методы работы по развитию культуры общения в начальной школе.

**Ключевые слова:** дети, первоклассники, начальная школа, коллектив, сотрудничество, первый класс

Отсутствие сплоченности и непонимания между младшими школьниками на протяжении всех этапов исторического развития человеческой цивилизации характеризовались определенными противоречиями: стремлением к сотрудничеству и взаимодействию, с одной стороны, и периодическим возникновением конфликтов, с другой.

Проблемы сплочения детского коллектива приобретают особенно острый характер. Возрастающую напряженность в этой области способствует ряд причин, в числе которых многообразие национального состава населения страны, неуважения друг к другу, нестабильная экономическая ситуация, личная неприязнь и антипатия.

Важную роль в утверждении в общественном сознании идей справедливости, миролюбия и гуманизма играет система образования, как один из основных институтов воспитания молодежи. В образовательных стандартах

нового поколения ведущая роль отводится формированию развитию терпимости, уважения друг друга. Так, в ФГОС НОО в качестве одной из задач духовно-нравственного развития учащихся российских школ закреплено «формирование толерантности и основ культуры общения, уважения к личности, культурным, религиозным традициям, истории и образу жизни сверстника» [4, с. 140].

Работу в данном направлении следует начинать уже в младшем школьном возрасте, когда закладываются основы личностных качеств, главных черт характера и особенностей поведения. Рассмотрим, как происходит работа по формированию сплочения учащихся начальной школы в первом классе.

Антон Семенович Макаров, известный писатель, воспитатель и педагог определяет ведущим компонентом развития сплочённости младших школьников актив класса и школы. Активист должен обладать рядом качеств, среди которых, пунктуальность, коммуникабельность, умение слышать и слушать сверстника, а так же находить общий язык абсолютно с каждым учеником класса. То же самое можно сказать и про умение совместно работать как в парах, так и в группах. Помимо этого, представитель актива должен уметь находить способы сплочения коллектива и оказания взаимопомощи.

Работа всего актива строиться на работе каждого члена команды. В случае прекращения работы кого-то одного, работа всего коллектива приостанавливается. В том случае можно говорить, что организация самоуправления подобрана правильно и работа будет являться более продуктивной и эффективной. Развитие коллектива, сплочение команды начнется раньше, если педагог займется вопросом создания органов самоуправления и участниками, которые будут входить в их состав.

В обозначенных условиях приоритетной целью системы начального образования становится формирование у младших школьников толерантности. Толерантностью называют готовность учащегося к сознательной личностной деятельности, направленной на установление мирных, гуманистических взаимоотношений между людьми и группами людей, имеющими различия в мировоззрении, ценностных ориентациях, поведенческих стереотипах [2, с. 97].



В силу своих психолого-педагогических особенностей, дети младшего школьного возраста предрасположены к формированию поликультурных ценностей. Во-первых, детям свойственно проявлять живой интерес ко всему новому, отличающемуся, что может побуждать к изучению обычаев и традиций представителей иной культуры. Во-вторых, младшие школьники достигли того уровня развития, когда приходит осознание ответственности за свое поведение, отношение к окружающим людям; детям этого возраста возможно объяснить, что будущее этого мира зависит от наших совместных усилий в борьбе с конфликтами.

Детям 6-10 лет не свойственны предубеждения в отношении представителей других религий и народностей, у них нет сложившихся стереотипов о социальных группах. Дружеские отношения со сверстниками в этом возрасте формируются скорее по принципу сходства, а не различия. Эмоциональные предпочтения в отношении людей определенной конфессии или национальности, а впоследствии и устойчивые стереотипы, развиваются у ребенка только под влиянием окружающих взрослых [1, с. 474]. Поэтому очень важно создание благоприятных условий для развития уважения друг к другу и к его обычаям и традициям в семье и школе, как важнейших институтах социализации индивида.

В школьном классе, где ежедневно находятся в тесном взаимодействии дети со значительными интересами, семейными воспитаниями, с индивидуальными особенностями характера и поведения, возникновение конфликтных ситуаций неизбежно. Проявления шовинизма, неприятия представителей других культур, неуважительного отношения и высмеивания их особенностей, обычаев и традиций в младшем школьном возрасте носит наивный, в большинстве своем неосознанный характер.

Среди факторов, под воздействием которых может формироваться подобное интолерантное поведение, можно выделить поведение окружающих взрослых и более старших детей, умения и желания ребенка понимать и принимать тех, кто отличается от него, копирование поведения более агрессивных одноклассников,

отсутствие в образовательном учреждении воспитательной работы по развитию веротерпимости и поликультурности [4, с. 277].

Еще в советский период была разработана стратегия сплочения первоклассников, которая успешно реализовывается и в наши дни. Выделим ее основные направления:

1. работа по формированию толерантности младших школьников. Она производится по следующему алгоритму. На первом этапе учащиеся усваивают некоторые теоретические знания: знакомятся друг с другом, с их интересами и взглядами на жизнь. На втором этапе школьники усваивают эти знания на эмоциональном уровне, переводят их в разряд личных убеждений, делают важной составляющей собственного мировоззрения. На третьем этапе происходит организация непосредственного общения коллектива; в процессе тренингов, спортивных и творческих мероприятий дети развивают позитивные взаимоотношения, учатся основам взаимодействия. На четвертом этапе происходит формирование устойчивой поведенческой мотивации к коммуникации, основанной на привитых принципах толерантности;

2. работа по развитию самосознания учащихся. Уважение к представителям других религиозных культур невозможно без знания своей истории, ощущения национальной самобытности. Преподавание в начальной школе предмета «Родной язык», изучение истории народов, издавна живших в отношении мира и сотрудничества, организация национальных объединений, театров, музыкальных и творческих объединений, выпуска периодических изданий малого этноса будет способствовать ощущению его значимости, полноправности в масштабах многонациональной страны, и снижению межкультурного напряжения;

3. организация и проведение различных мероприятий: спортивных состязаний, праздников, концертов, театральных постановок. Такая деятельность формирует эмоционально-позитивное отношение к окружающим. Подобные мероприятия являются прекрасным средством устранения шовинистических предубеждений и стереотипов, развитию высокой культуры общения [3, с. 100].

Таким образом, формирование сплоченности младших школьников является педагогической задачей немалого масштаба. От ее успешного решения в значительной степени зависит дальнейшее отношение к своим сверстникам, а так же умение вступать в диалог, общаться и сотрудничать.

### **Список литературы:**

1. Барабанов В.В., Григоренко А.Ю. К вопросу о преподавании «Этика общения» в школах //: Вестник Герценовского университета. - 2013. - № 2. - С. 92-102.
2. Маллаев Д.М., Омарова П.О., Гасанова З.З. Современные проблемы воспитания и дружбы // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. - 2018. - № 1. - С. 86-97.
3. Коваленко А.И. Проблема построения отношений среди учащихся в образовательных организациях на Северном Кавказе // Молодой ученый. — 2016. — №3. — С. 850-852.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2017. – 33 с.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ ПРИ ДИЗАРТРИИ**

*Кондратенко Ирина Андреевна*

*магистрант,  
ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева»,  
РФ, г. Брянск.*

Как отмечают многие современные исследователи, в настоящее время происходит увеличение речевых расстройств у детей дошкольного возраста, одним из которых является общее недоразвитие речи. При общем недоразвитии речи, как и многих других речевых нарушениях, в большей или меньшей степени присутствует нарушение слоговой структуры слова у детей.

Н.С. Четверушкина указывает, что «слоговая структура слова» - это взаиморасположение и связь слогов в слове [3, с.4].

Также проблемой формирования слоговой структуры слова занимался ряд других авторов: А.Р. Лурия, Н.С. Жукова, З.Е. Агранович, Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина, Н.В. Курдвановская, Л.С. Ванюкова и другие, так как нарушение слоговой структуры слова может привести к ряду последствий.

Нарушения слоговой структуры слова могут препятствовать правильному формированию звукопроизношения, усвоению словарного запаса и грамматического строя речи, а также развитию фразы.

Необходимо отметить, что нарушение слоговой структуры слов также влияет на развитие слогового и звукового анализа слова, что при обучении проявится в нарушениях чтения и письма.

Искажение при воспроизведении слоговой структуры слова оказывается очень распространенным явлением среди детей, страдающих общим недоразвитием речи.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) принято понимать различные сложные речевые нарушения, при которых у детей с нормальным слухом и интеллектом нарушено формирование всех компонентов речевой системы.

В термине общее недоразвитие речи отмечается несформированность всех систем языка – фонематической, лексической и грамматической [2, с. 513].

Одни учёные выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи. В то время как другие исследователи выделяют 4 уровня речевого развития. Однако остановимся поподробнее именно на втором уровне развития речи.

Нередко у детей с общим недоразвитием речи встречается дизартрический синдром. Поэтому остановимся поподробнее изучении детей с общим недоразвитием речи II уровня при дизартрии.

С целью изучения особенностей развития слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста был проведен констатирующий эксперимент, который проходил на базе дошкольного отделения «Лицея № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» г. Брянска. В эксперименте приняли участие 10 детей в возрасте 4 - 5 лет.

Цель констатирующего эксперимента: выявить исходный уровень развития слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II уровень) при дизартрии.

Исследуемую нами экспериментальную группу составили дети 4-5 лет с общим недоразвитием речи. В данную группу вошли десять дошкольников с ОНР второго уровня при дизартрии с нормальным слухом и сохранным интеллектом.

Для выявления исходного уровня развития слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II уровень) при дизартрии мы использовали методику О.Б. Иншаковой [1, с. 97-124]. Она включает в себя обследование всех сторон речи, однако мы использовали только раздел для обследования слоговой структуры слова. Детям было предложено 15 заданий: 14 заданий на воспроизведение слов различной слоговой структуры и 1 задание на воспроизведение предложений, состоящих из слов различной слоговой структуры. Каждое из четырнадцати заданий включает

в себя по 6 слов в соответствии с четырнадцатью типами слоговой структуры слова классификации А.К. Макаровой, а последнее задание включает в себя 3 предложения для исследования воспроизведения предложений, состоящих из слов различной слоговой структуры.

Задание № 1. Воспроизведение двусложных слов из двух открытых слогов.

*Предъявляемые слова:* ноты, муха, вата, рыба, весы, пила.

Задание № 2. Воспроизведение трехсложных слов из открытых слогов.

*Предъявляемые слова:* машина, корова, лопата, лимоны, собака, малина.

Задание № 3. Воспроизведение односложных слов.

*Предъявляемые слова:* кот, дом, мяч, шар, нож, рак.

Задание № 4. Воспроизведение двусложных слов с одним закрытым слогом.

*Предъявляемые слова:* петух, веник, мешок, замок, банан, лошадь.

Задание № 5. Воспроизведение двусложных слов со стечением согласных в середине слова.

*Предъявляемые слова:* банка, кепка, туфли, лампа, сумка, ведро.

Задание № 6. Воспроизведение двусложных слов с закрытым слогом и стечением согласных.

*Предъявляемые слова:* стакан, кровать, клубок, фартук, рюкзак, медведь.

Задание № 7. Воспроизведение трехсложных слов с закрытым слогом.

*Предъявляемые слова:* телефон, самолет, самовар, молоток, барабан, помидор.

Задание № 8. Воспроизведение трехсложных слов со стечением согласных.

*Предъявляемые слова:* бабочка, подушка, ромашка, улитка, ботинки, рубашка.

Задание № 9. Воспроизведение трехсложных слов со стечением согласных и закрытым слогом.

*Предъявляемые слова:* светофор, автобус, пистолет, карандаш, вертолет, цыпленок.

Задание № 10. Воспроизведение трехсложных слов с двумя стечениями согласных.

*Предъявляемые слова:* скакалка, перчатки, игрушки, кисточка, ласточка, расческа.

Задание № 11. Воспроизведение односложных слов со стечением согласных.

*Предъявляемые слова:* хлеб, ключ, танк, слон, торт, мост.

Задание № 12. Воспроизведение двусложных слов с двумя стечениями согласных.

*Предъявляемые слова:* кружка, свечка, кнопки, кресло, звезда, свекла.

Задание № 13. Воспроизведение четырехсложных слов из открытых слогов.

*Предъявляемые слова:* пуговица, паутина, самокаты, черепаха, кукуруза, гусеница.

Задание № 14. Воспроизведение слов со сложной слоговой структурой.

*Предъявляемые слова:* велосипед, полотенце, милиционер, сковорода, телевизор, мотоцикл.

Задание №15. Воспроизведение слов различной слоговой структуры в предложениях

*Речевой материал:* Лара забрала Рому домой. Экскурсию проводил молодой экскурсовод. Валерия Александровна учила Лару.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у всех исследуемых детей наблюдается нарушение слоговой структуры слова. Наиболее доступно для детей оказалось выполнение первого, второго и третьего задания. В этих заданиях ошибки, в основном, были обусловлены нарушенным произношением звуков. Однако у некоторых детей при выполнении этих заданий присутствовали сокращения согласных звуков и слогов.

Выполнение 4-8 заданий было уже менее доступным большинству детей, так как требовало повышенного контроля над своей речью. При выполнении этих заданий присутствовало послоговое произнесение слов. Также типичным являлось упрощение слога за счёт пропуска согласной в стечении слова. При самостоятельном назывании предметных изображений наблюдались паузы, поиски артикуляционной позы. У некоторых детей даже наблюдалось удлинение (интерация) слова за счёт добавления слогаобразующей гласной на месте стечения согласных. У детей с наименее сформированной слоговой структурой слов часты усечения слов (элизии).

При выполнении заданий 9-13 отмечалось ошибочное произнесение и при самостоятельном произнесении и при отраженном повторении. Визуально также отмечались трудности в артикуляционной сфере: детям сложно было подобрать нужную артикуляцию, а также сложно было переключиться с одного артикуляционного уклада на другой.

Слова со сложной слоговой структурой некоторые дети совсем отказывались произносить, а некоторые произносили так, что слова становилось неузнаваемыми.

Воспроизведение предложений со словами различной слоговой структуры было самым сложным заданием для детей. Практически все дети не смогли произнести предложения, даже если смысл слов был им знаком. Это было связано не только с трудностью выполнения речедвигательных умений, но и из-за снижения линейной памяти. В предложениях детей были ярко выражены различные типы нарушений слоговой структуры слов. Искажению подверглись даже те слова, которые при изолированном произношении не представляли трудностей.

Таким образом, необходимо с раннего возраста выявлять нарушения слоговой структуры слова и следить за его развитием. Чем раньше будет выявлен дефект, тем успешнее будет проведена коррекционная работа в дальнейшем.

### **Список литературы:**

1. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. М.: Владос, 2008. — 279 с.
2. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
3. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 192 с.



## ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

*Котова Виктория Вячеславовна*

*студент  
ЕГУ им. И.А. Бунина  
РФ, г. Елец*

*Гринченко Наталья Александровна*

*Научный руководитель*

*«Берегите в себе человека».*

**Аннотация.** В статье рассматривается инклюзивное образование в современном контексте, а также проблемы на пути его реализации. Приводятся примеры особенных людей из реальной жизни.

**Abstract.** The article deals with inclusive education in the modern context, as well as problems in the way of its implementation. Examples of special people from real life are given.

**Ключевые понятия:** инклюзивное образование; "особенные" дети; экспериментальный характер; принципы инклюзивного образования; дети-инвалиды.

**Keywords:** inclusive education; "special" children; experimental character; principles of inclusive education; disabled children.

Мы живем в современном информационном мире, где постоянно происходит движение – движение вперед. Образование дает нам возможности для всестороннего развития, и довольно недавно появилось такое понятие как *инклюзивное образование*. Это - образование, которое дает возможность всем учащимся, вне зависимости от ограничений по состоянию здоровья, в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни.

Вот ряд документов, которые положили начало развитию инклюзии:

- Декларация ООН о правах инвалидов (1975)
- Всемирная программа действий в защиту инвалидов (1982)
- Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ» (1995)
- Положение об индивидуальной программе реабилитации инвалидов в России (без разработки реального механизма выполнения государством обязательств перед инвалидами) (1996) [1].

Сегодня на территории РФ инклюзивное образование регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также «Конвенцией о правах ребенка» и «Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод».

Инклюзивное образование основывается на таких принципах как:

- Каждый человек способен чувствовать и думать;
- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- Для всех обучающихся достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека;
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- Все люди нуждаются друг в друге.

Инклюзивное образование на данном этапе в России носит экспериментальный характер и имеет множество недоработок и проблем [2]. Видимо, самой острой проблемой в данной сфере является психологическая незрелость общества в принятии особенных детей. В каждом учреждении, где реализуется инклюзивное образование, должны работать психологи, которые в свою очередь будут проводить беседы со всеми участниками образовательного

процесса. Ведь, обычным детям тяжело принять в свой круг общения детей, отличающихся от них, особенно в школьном возрасте. Прежде всего, это должен показывать учитель на своем примере, он должен воспринимать всех детей одинаково вне зависимости от их особенностей.

Недостаточная подготовленность преподавателей – еще одна проблема, которая требует скорейшего решения. Сегодня профессия учителя является востребованной, но выпускники школ не спешат связать себя с ней, потому что понимают все «за» и «против». А те, кто все-таки решился, не спешат к саморазвитию и повышению квалификации.

Как отметил президент В.В. Путин, наше общество пока не готово к инклюзивному образованию [4]. Но государство должно развивать данное образование. Нужно работать в данном направлении, что помогать особым детям быть вовлеченными в социум.

Возможно, кто-то задумается: *«А зачем детям-инвалидам учиться со здоровыми детьми?! Пусть ими занимаются в специализированных учреждениях ...»*. Но это не так просто. Вот слова детей из таких специализированных учреждений:

Настя Е, 19 лет. С 1998 по 2011 год жила в специализированном учреждении Псковской области: *«Меня били и за волосы таскали. Таблетки давали, чтобы успокоить. Они меня били, когда на работу приходили и видели, что я с другими детьми ссорюсь. Когда напьются – часто и других, и меня били. Помню, как-то напилась одна (из персонала. – Ред.). Спрашивает меня, где ключ от её кабинета. Я ответила, что не знаю, тогда она меня в комнату затащила и побила.*

*Если плохо себя ведёшь – дают таблетки, чтобы заснула, или в Богданова отвозят. Это психушка такая, с решётками на окнах. Там детям руки связывают, таблетки дают и уколы колют. Мне там очень плохо было».*

Антон К, 21 год. С 2000 по 2011 год жил в специализированном учреждении на северо-западе России: *«Как-то я видел, как доктор сильно побил одного мальчишку. Потом ему руки связали ремнём и сунули голову под кран. С тех пор я только доктора видел – сразу тихо сидел, чтобы не заметили» [3].*

Существует множество примеров инвалидов, которые доказывают нам, что они тоже могут многого добиться в этой жизни. Ярким примером считается Сильвестр Сталлоне. При рождении ему повредили лицевые нервы, в результате чего у него произошел частичный паралич нижней лицевой части лица и невнятная речь. Но не смотря на это, его недостаток не помешал ему стать всемирно-известным актером [5].

Дети-инвалиды – такие же люди, как и все остальные, только у каждого из них есть свои особенности. Уважительное отношение друг к другу – это залог продуктивного сотрудничества. Нельзя изолировать человека в специализированное учреждение, только потому что он не такой как ты. “Особенные” дети нуждаются в социализации, внимании. Должны быть созданы условия не только для их эффективного образования, но и для счастливой жизни.

### **Список литературы:**

1. Инклюзивное образование. Выпуск 1 / С.В. Алёхина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 78–99.
2. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. – М.: Владос, 2006. – С. 322.АО «Газета.Ру»
3. Ремн К. Приют концлагерь. Версия №19 от 27.05.2019//.
4. URL: <https://versia.ru/pravozashhitniki-prosyat-perestat-izdevatsya-nad-detmi-invalidami> (Дата обращения: 1.06.2019).
5. Деловая газета ВЗГЛЯД, Путин: Общество не готово к инклюзивному образованию// <https://vz.ru/news/2016/4/14/805386.html> (Дата обращения: 31.05.2019).
6. Хухарев Е., Известные инвалиды, которые чего-то добились// .
7. URL: <https://doorinorld.ru/lyudi-silnye-duxom/izvestnye-invalidy-kotorye-chego-to-dobilis> (Дата обращения: 1.06.2019).

## ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Шубина Анна Евгеньевна*

*студент,*

*Уральский Федеральный университет,*

*РФ, г. Екатеринбург*

**Аннотация.** В статье описывается наиболее подходящий формат занятий для детей в возрасте от трех до шести лет. Кроме того, рассматриваются различные учебные пособия, направленные на обучение английскому языку детей дошкольного возраста. Все описанные ниже учебники и материалы в данный момент представлены на рынке. Также автор сравнивает назначение пособий и возможность применения их в преподавательской деятельности.

**Ключевые слова:** раннее обучение английскому языку, психофизиологические особенности детей раннего возраста, билингвизм, дидактические материалы, учебные пособия

С каждым годом обучение английскому языку становится все более востребованным. Пожилые, взрослые, юноши и девушки, подростки – у всех есть потребность в изучении этого иностранного языка. Отсутствие знания английского может повлиять на очень многие аспекты жизни человека. Кроме того, заботливые родители стараются, как можно раньше отдать своих детей на различные курсы, отвести в языковые школы, нанимают им репетиторов. Делают они это с целью дать ребенку первичные знания языка, чтобы впоследствии он мог не только получать в школе хорошие отметки, но и общаться со сверстниками других национальностей, и без особых трудностей погрузиться в другую языковую среду.

Соответственно, вместе с ростом популярности и осознанием необходимости изучения языка появляется другая проблема, которая затрагивает иную сторону этой деятельности – преподавание английского языка для дошкольников. Речь идет о детях возраста от трех до шести лет.

Работая с малышами, важно учитывать психофизиологические особенности их развития. Умственное и физическое развитие, способность воспринимать новую информацию и обрабатывать ее, объем внимания и памяти. В этом возрасте у детей отсутствует логическое мышление, но при этом хорошо развито образное. Именно поэтому цветные картинки – это один из главных инструментов, который может использовать педагог при работе с детьми, но об этом речь пойдет чуть дальше. Также уже сейчас стоит сказать, что на данном этапе развития дети обладают уникальной силой мозговой деятельности [1, с. 35-38]. При грамотном подходе учителя к образовательному процессу они с легкостью оставляют в памяти сначала слова, затем словосочетания, а чуть позже и целые предложения, так как у детей формируются картинки-образы, воспроизводимые при речи (а это одна из главных задач педагога – уметь сформировать минимальный лексический запас) [3, с. 42]. Благодаря этому феномену человеческого мозга ребенок имеет возможность стать билингом. То есть он обладает способностью владеть иностранным языком в той же степени, что и родным, если это родители вместе с преподавателем будут развивать вместе. Однако уже к восьми-девяти годам, как раз тогда, когда дети в среднем начинают изучать язык, лингвистическая активность мозга идет на спад, и соответственно, ребенку уже намного сложнее не только адаптироваться и к другому лексикону, и к другому построению предложений, но и воспринимать информацию, делиться ею [2, с. 597-599]. Соответственно, чем раньше дети начнут изучать иностранный язык, тем качественнее будут их знания и умение говорить, так как в этом возрасте им помогает способность к имитации услышанного [4, с. 86].

Занятия, которые проводятся с учениками данной возрастной группы как в индивидуальном формате, так и в групповом, должны быть похожи на игру. Игровой формат – это лучший способ восприятия информации для ребенка. Это касается не только подвижных игр, которые являются неотъемлемой частью обучения ребенка, но и учебной литературы.

Выбор учебного пособия – это крайне важный аспект преподавательской деятельности, так как от этого напрямую будет зависеть ее результат. Учебник должен отвечать тем целям и задачам, которые ставит перед собой преподаватель. Грамотно подобранное пособие является основой любого урока. Оно облегчает проведение урока с точки зрения его организации и структуризации материала.

На рынке существует огромное количество учебников. Далее мы рассмотрим некоторые из них.

Первое пособие называется «**English for infants**» by **Helen Doron**. Оно предназначено для малышей, возрастом от трех до четырех лет. Учебник достаточно просто в исполнении, поэтому ребенку должно быть интересно по нему заниматься. В основном «English for infants» включает в себя множество очень простых песенок, например, “**1 2 3**” (сопровождается картинкой, где ребята сидят в кружке и считают), “**Mouth, nose, knees**» (изображены дети, которые указывают на различные части тела), “**Up and down**” и другие. Благодаря множеству песенок дети в игровой форме запоминают слова на такие темы, как транспорт (*car, bus, truck*), животные (*cat, dog, sheep, duck, cow, donkey, rabbit*), одежда (*dress, socks...*), цвета, фрукты (*bananas, apples, plums*). Также изучают первые прилагательные (*big and little*), пробуют изобразить первые свои действия на английском (*turn your head, clap your hands, shake your shoulders*).

Стоит сказать, что пособия, которые будут рассмотрены в статье, изобилуют большими цветными картинками, для того чтобы ребенок уже в этом возрасте начинал не просто понимать ту информацию, которую ему говорят, но и пытался воспроизвести ее.

«**English for infants**» - это простое пособие, которое можно использовать скорее как дополнительный материал-приложение в течение урока, так как в учебнике отсутствует четкая структура, но имеется интересное наполнение.

Следующий учебник, отличный от предыдущего, был создан всемирно известной компанией «Macmillan education». Называется он «**Discover with Dex**». Это трехуровневый курс английского языка для дошкольников. Dex – это имя динозаврика, главного героя, с которым дети легко и с большим интересом

продвигаются от одного параграфа к другому. Главный метод обучения, который предполагает «**Discover with Dex**», - это игра. Они развивают навыки, необходимые для повседневной жизни и для дальнейшего обучения, так как учебник включает в себя такие лексические блоки, как *family, classroom, toys, face, clothes, food, animals, summer*, к которым прилагаются аудио и видео материалы. К слову, «**Discover with Dex**» имеет богатый цифровой ресурс с огромной базой интерактивных заданий, анимационными рассказами и красивыми песнями. Преимущество состоит в том, что родитель может дома заниматься с ребенком, повторяя все то, что он прошел на занятии. А делать это необходимо, ведь только повторяя материал, можно его запомнить.

А сам учебник составлен полностью на английском языке. Параграф содержит в себе и рисование, и уже первые маленькие диалоги, стишки и многое другое. «**Discover with Dex**» идеально подойдет для обучения детей от четырех до шести лет.

В заключение хотелось бы сказать, что пособия, описанные выше, имеют разное назначение. «**English for infants**» больше подойдет для малышей, которые только-только начинают свое знакомство с языком. Также этот учебник можно использовать, как дополнение к любому другому пособию, которое комплексно сочетает в себе все виды методик. Таковым как раз является второй учебник - «**Discover with Dex**». Он показывает, каким должен быть учебник для детей раннего возраста: изобилующий картинками, играми, сочетающий в себе все методики обучения ребенка.

### Список литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности раннего усвоения иностранного языка / Ш.А. Амонашвили // Иностранные языки в школе. - 2015. - №2. - С. 35-38.
2. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. - 2014. - № 2. - С. 21.
3. Ломакина Г.Р. Раннее обучение иностранному языку: плюсы и минусы / Г.Р. Ломакина, А.А. Лаер // Молодой ученый. - 2014. - № 20. - С. 597-599.



4. Трофимова Г.С. Педагогические основы обучения иностранным языкам (Предметная дидактика) / Г.С. Трофимова. - Ижевск: изд-во Удмуртского ун-та, 2013. - 346 с.
5. Helen Doron. «English for infants». – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [https://vk.com/doc43065865\\_260024164?hash=9f23befbdb3e320c25&dl=40792f4ce9bae3a357](https://vk.com/doc43065865_260024164?hash=9f23befbdb3e320c25&dl=40792f4ce9bae3a357) (Дата обращения 27.05.2019).
6. Описание учебника в видео формате «Discover with Dех». – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://www.macmillan.ru/catalogue/1/268921/> (Дата обращения 28.05.2019).
7. Учебник «Discover with Dех». – [Электронный ресурс] – Режим доступа. –URL: [https://www.macmillan.ru/upload/iblock/4e7/dexthedino\\_10\\_scopeandsequence.pdf](https://www.macmillan.ru/upload/iblock/4e7/dexthedino_10_scopeandsequence.pdf) (Дата обращения 28.05.2019).

### СЕКЦИЯ 3. ПСИХОЛОГИЯ

#### ОСОБЕННОСТИ ГАДЖЕТОЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Кисличко Татьяна Романовна***

*студент,  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,  
РФ, г. Ставрополь*

***Пекуш Ангелина Евгеньевна***

*студент  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,  
РФ, г. Ставрополь*

***Кольцова Ирина Владимировна***

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент,  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,  
РФ, г. Ставрополь*

**Аннотация.** В статье выделены особенности гаджетозависимости у детей дошкольного возраста. Проанализировано влияние данной зависимости на психическом развитии ребенка. Даны рекомендации родителям по профилактике гаджетозависимости у детей дошкольного возраста.

**Abstract.** The article analyzes the features of the entry of electronic devices and technologies into the daily life of the younger generation. The empirical material illustrates the effect of gadgets on the lives of preschool children.

**Ключевые слова:** гаджеты, дети дошкольного возраста, зависимость, электронные устройства, информационное общество.

**Keywords:** gadgets, preschool children, addiction, electronic devices, information society.

Формирование здорового образа жизни у подрастающего поколения является приоритетной задачей государства. В последние 10 лет наблюдается

тенденция развития зависимого поведения молодежи от различных технических средств. Отсутствие знаний у педагогов и родителей не позволяют оказывать результативное воспитание по профилактике возникновения зависимого поведения.

Сегодня уже практически невозможно представить современного ребёнка без электронной игрушки, планшета, смартфона. Принято считать, что дети информационной эпохи уже рождаются с «мышкой» в руке. Знакомство с электронными устройствами начинается для ребёнка довольно рано. Сначала это различные удобные и функциональные средства, позволяющие маме следить за малышом на расстоянии (видеоняни, видеокамеры и т. п.). Чуть позже появляются различные игрушки, которые помогают маме осуществлять коммуникацию и занимать ребёнка. А потом ребёнок очень быстро осваивает мамин смартфон и папин планшет и органично входит в электронную жизнь семьи. К 4-5 годам современный ребёнок уже уверенно разбирается с множеством устройств: от телефона до компьютера, комфортно чувствует себя в этой электронной среде, зачастую даже увереннее своих старших родственников.

В связи с развитием инновационных технологий представить нынешнее поколение без современных технических устройств, просто невозможно. Проблема заключается в том, что детям нравится проводить больше времени за компьютерами, телефонами и планшетами, чем заниматься другой деятельностью. Если в семье взрослые так же больше времени проводят с электронными средствами, то зависимость ребенка неизбежна. Поведение родителей считается особо важным в воспитании ребенка. Если 5 лет назад гаджетозависимостью страдали подростки и старшеклассники, то сегодня дети дошкольного возраста так же становятся зависимы. У родителей и воспитателей эта тема вызывает большой интерес.

Под гаджетом в современном обществе понимается приспособление, которое выполняет определенные задачи, имеют небольшие размеры. Основные гаджеты, которые используются в повседневной жизни каждого человека – это смартфоны, планшеты, мобильные телефоны. Без данной техники ни один

человек не представляет свой день. Гаджеты делают нашу жизнь проще и одновременно сложнее.

Проблемой изучения гаджетозависимости занимались такие исследователи, как Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, К. Голдберг, Я.И. Гишинский, С.А. Шапкин, К. Янг. В своих трудах Ю.Д. Бабаева и А.Е. Войскунский утверждают, что у детей, которые имеют зависимость от гаджетов, возникает сужение интересов за счет того, что их внимание направлено только к техническим новинкам. Дошкольники должны уметь играть с другими детьми, уметь общаться, развивать социальные навыки. Дети, которые большую часть свободного времени проводят за гаджетами, не умеют общаться, задавать вопросы. В свою очередь С.А. Шапкин в своих работах считает, что отрицательное влияние гаджетов очень завышено, если имеется негативный момент, то он выражен в малой форме [5].

На базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 79» проводилось исследование, в котором приняли участие родители дошкольников в количестве 25 человек. Родителям задавались вопросы по определению гаджетозависимости их детей.

Так на вопрос «Как вы относитесь к тому, что в ваш ребенок пользуется современными гаджетами, почему?».

60% родителей высказали одобрение по этому поводу. Они считают, что общение их детей с гаджетами позволит обогатить и разнообразить детскую деятельность, обучить чтению, письму, математике. Так же многие родители считают, что современное общество диктует свои правила и пользование новыми техническими средствами просто необходимо подрастающему поколению.

40% ответили отрицательно на данный вопрос, обосновав свой ответ тем, что дошкольный возраст это очень ранний возраст для использования мобильных телефонов и планшетов. Дошкольники должны научиться общаться в обществе, развивать моторику, физическое развитие.

На вопрос «Сколько времени вы разрешаете ребенку играть с гаджетами?» 35% ответили, что 1 час в день их ребенок играет в развивающие игры на

планшете или смартфоне; 30% не обращали внимание, сколько их ребенок проводит времени за играми; 15% родителей разрешают не более 30 минут в день играть с мобильным телефоном; 20% родителей не разрешают дошкольникам пользоваться гаджетами.

Таким образом, большая часть современных родителей разрешают своим детям пользоваться гаджетами без ограничения во времени, обосновывая это тем, что дети играют в развивающие игры, учатся считать, алфавит, цвета, формы.

Третий вопрос был задан самим дошкольникам. На вопрос «Почему тебе нравится играть с мобильным телефоном, планшетом?» были получены ответы, которые можно обобщить следующим образом: поиграть в интересные игры; можно посмотреть любимый мультфильм, послушать сказку или песню.

Результаты опроса детей ДООУ показали, что встреча ребят с гаджетом – это всегда радость. Ребята учатся работать с ним легко, играючи, с удовольствием. Они не испытывают затруднений какого-либо рода или психологического барьера.

Основным негативным моментом частого использования гаджетов является то, что дошкольники не учатся социальному взаимодействию. Крайне опасной становится проблема подмены индивидуально-личностной реальной жизни играющего человека виртуальной реальностью. Ребёнок, много времени проводящий за электронными устройствами, хуже взаимодействует с окружающим миром, «выпадает» из него, начинает испытывать сложности во взаимоотношениях с социальным окружением

Следующий негативный момент это снижение творческой активности субъекта. Электронная игра, какая бы красочная и реалистичная она ни была, не может заменить настоящих материалов, клея, бумаги, кубиков и т. п., то есть не может заменить творчества и фантазии. Виртуальное пространство игры лишает ребёнка творческого поиска, поскольку позволяет ему действовать и существовать только в рамках тех возможностей, которые заложены в программе разработчиками, оперировать теми материалами и инструментами,

которые предусмотрены создателями игры, находить решения, исходя из тех опций и предложений, которые ему доступны в соответствующем интерфейсе [2].

Для профилактики гаджетозависимости родителям можно дать следующие рекомендации:

1. Установите единые правила. Общение с различными гаджетами не должно превышать 30 минут.

2. Начните с себя, ограничьте время проведения в соц. сетях, играйте вместе с ребенком в различные подвижные и творческие игры.

3. Выбирать игры, которые помогают стимулировать общение.

4. Если ребенок играет с гаджетом, то выбирайте познавательные сказки, мультики, игры.

5. Определите в доме свободные зоны, в которые нельзя приносить гаджеты. Это может быть кухня, спальня, обеденный стол. Дать понять ребенку, что кухня и спальня предназначены для другого.

Таким образом, использование ребенком гаджетов в своей деятельности оказывает существенное влияние на различные стороны его психического развития. Использование гаджетов имеет положительные стороны, такие как умение, пользоваться техническими средствами, обучение и отрицательные, отсутствие социального взаимодействия, снижение творческой активности.

### **Список литературы:**

1. Смирнова Н.Н. Влияние гаджетов на развитие детей дошкольного возраста // Молодой ученый. - 2018. - №48.1. - С. 35-36.
2. Комарова Т.С., Комарова И.И., Туликов А.В. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. Пособие для педагогов ДОУ. - М., 2011. - 170 с.
3. Белавина И. Г. Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр // Вопросы психологии. 2013. - №3. – С. 63-70.
4. Глушкова Е. К., Леонова Л. А. и др. Компьютер в детском саду // Дошкольное воспитание. - 2014. - №10. – С. 44-49.
5. Бабенко С.В., Гилязова С.Р., Ильдерова А.И., Прибытова З.Ф. Комплексная информатизация дошкольного образовательного учреждения: методические рекомендации. - Сатка, 2012. - 43 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Короткова Ирина Сергеевна*

*студент*

*Северо-Кавказский федеральный университет,  
РФ, г. Ставрополь.*

Проблема воспитания и развития детей с особыми потребностями является актуальной на современном этапе развития человечества.

К сожалению, исследователи говорят об увеличении рождаемости детей с нарушенным развитием. Рождение такого ребенка оказывает негативное влияние на психологическое состояние семьи.

Семьи, воспитывающие детей с особенностями развития, находятся в группе риска и нуждаются в психологической помощи и непрерывном сопровождении.

В психологии «сопровождение» – это системная комплексная технология социально-психологической помощи личности.

Однако следует отметить, что на разных этапах развития и образования задачи сопровождения отличаются. В период перехода от дошкольного, к школьному образованию актуальны такие вопросы, как: готовность к обучению школе, адаптация к школе, познавательная и учебная мотивация, успеваемость в школе, самостоятельность и самоорганизация [2].

Н.А. Крушная под психологическим сопровождением семьи понимает деятельность, направленную на актуализацию и активизацию коррекционно-развивающих ресурсов семьи.

Данный процесс обеспечивает эффективность ее функционирования, особенно в периоды кризисов, связанных с воспитанием и развитием ребенка. Это позволяет создавать соответствующее возрасту ребенка коррекционно-развивающее пространство, формировать и реализовывать адекватные потребностям ребенка стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных родительских установках и позициях по отношению к нему.

Н.А. Крушная выделяет два направления сопровождения семьи: актуальное, направленное на решение имеющихся трудностей семье, и перспективное, ориентированное на профилактику возможных трудностей.

Психологическое сопровождение будет эффективно в том случае, если оно будет оказываться своевременно, комплексно и осуществляться на нескольких уровнях. Кухарчук О.В., Игнатъева К.В. предложили три уровня, на которых следует осуществлять сопровождение семей [1].

Первый уровень – мотивационный. Помощь направлена на принятие родителями особенностей ребенка и на формирование желания помочь ему. Психолог должен направить родителей на путь осознания необходимости начать работу по развитию и адаптации особого ребёнка.

Второй уровень – поведенческий. На этом уровне следует сформировать продуктивные умения и навыки в преодолении сложных жизненных ситуаций.

Третий уровень – эмоциональный. Специалисты проводят работу, направленную на обучение родителей снятию эмоционального напряжения [1].

В.В. Ткачёва разработала методику для работы с матерями, которые воспитывают детей с аномалиями развития. Данная методика предусматривает индивидуальную работу в форме беседы, которая необходима для установления контакта, ознакомления с историей жизни женщины, с историей болезни её ребёнка, для выявления особенностей характера женщины, для того, чтобы мотивировать её на работу в группе [3].

На групповых занятиях осуществляется психокоррекционная работа с женщинами, которая проходит следующим образом:

1. Разминка – на первом занятии происходит знакомство, а на последующих – настрой на работу, проверка домашних заданий.

2. Основная часть – происходит обсуждение жизненных различных ситуаций, предложенных специалистом (например, «Мой жизненный путь», «Моя точка опоры в жизни», «Моё отношение к моему ребёнку» и др.).

3. Разыгрывание ролевых ситуаций – цель – научить женщин вербализовать свои и чужие чувства, играть определённые роли, переживать вновь



стрессовые состояния; по окончании задания происходит общий анализ, обсуждение ситуации, обмен мнениями [2].

4. Аутотренинг техника релаксации по Э.Джейкобсону и И.Шульцу, формирует у членов группы способность к переключаемости с травмирующих психику переживаний к гармоничным состояниям.

5. Музыкальная релаксация – формирует позитивную установку, положительные ощущения и переживания, происходит замена травмирующих мыслей позитивными, снятие агрессии, внутреннего напряжения.

6. Подведение итогов занятия – психолог даёт домашнее задание, соответствующее теме занятия, одним несменным заданием является ведение дневника ощущений.

Подводя итог выше сказанному, хочется отметить, что рождение ребенка – одно из значимых событий жизненного пути семьи. Однако появление ребенка с особенностями в развитии оказывает негативное воздействие на психическое состояние ее членов, способствует изменению привычных установок и выработку нового образа жизни. Родителям, воспитывающим детей с ОВЗ, необходима профессиональная помощь и поддержка. Оптимальной является ситуация, когда ребенок воспитывается в семье и посещает специальное (коррекционное) образовательное учреждение, работа которого предполагает сотрудничество с родителями.

### **Список литературы:**

1. Кухарчук О.В., Игнатъева К.В. Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Психология, социология и педагогика. 2016. № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2016/09/7121>.
2. Крушная Н.А. Психологическое сопровождение семьи ребенка с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методические рекомендации / сост. Н.А. Крушная. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016 – 36 с.
3. Ткачёва В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. – М.: «ГНОМид», 2000 – 64 с.

## СЕКЦИЯ 4. ФИЛОЛОГИЯ

### РОЛЬ ВНЕСЦЕНИЧЕСКИХ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПЬЕСЕ Т. УИЛЬЯМСА «СТЕКЛЯННЫЙ ЗВЕРИНЕЦ»

*Балхина Анастасия Зауровна*  
*магистрант,*  
*МГУ имени М.В. Ломоносова,*  
*РФ, г. Москва*

Драма Т. Уильямса «Стеклянный зверинец» была написана в 1944 году. Одна из ее важных особенностей – большое количество внесценических персонажей. Задача данной работы – путем подробного анализа выявить их функции в произведении.

Внесценические персонажи в драме – отец Тома и Лауры Вингфилдов, кавалеры Аманды и ее приятельница Ида Скотт, возлюбленные Джима О’Коннора. В первую очередь они нужны для более полного раскрытия характеров действующих лиц. Так, Том во многом похож на отца, он тоже же романтик, стремящийся к свободе и приключениям, мир, в котором он живет, не устраивает его: «Это наш отец, который давно ушел от нас. Он был телефонистом и влюблялся в расстояния. Бросил работу в телефонной компании и удрал из города. В последний раз мы получили от него весточку из Масатлана, мексиканского порта на Тихом океане. Он прислал цветную открытку без обратного адреса, и на ней два слова: «Привет... Пока!» [3, с.228]. В какой-то мере Том повторяет судьбу отца – он уходит из дома, скорее всего, он также стал моряком. Но в то же время эти два героя в какой-то мере противопоставлены друг другу. Если отец давно забыл о жене и детях, то Том, по-видимому, часто вспоминает свою семью, особенно сестру Лауру, перед которой испытывает чувство вины. Вся пьеса – это воспоминания Тома, он то сокрушается, то пытается оправдать себя.

Две возлюбленные Джима О'Коннора – Эмили и Бетти – подчеркивают негативные стороны характера этого персонажа: поверхностность, легкомыслие, внутреннюю пустоту. С первой его когда-то связывали серьезные отношения, которые, однако, не привели к свадьбе. Скорее всего, эта история стала для Эмили разочарованием:

Лаура. Вы не встречаетесь с ней?

Джим. Ни разу не видел.

Лаура. В хронике сообщали, что вы помолвлены!

Джим. Знаю, но меня этим не возьмешь! [3, с. 297]

К Бетти Джим также не испытывает глубоких чувств, для него она лишь девушка, которая соответствует его представлению об идеальной жене, это брак по расчету: «Мы встречаемся все время – ее зовут Бетти. Она такая же домоседка, как и ты, католичка, и родители у нее – ирландцы и... вообще... мы здорово привязались друг к другу» [3, с. 306]. Этот на первый взгляд симпатичный и обаятельный молодой человек никогда никого не любил по-настоящему, вокруг него лишь разочарование, страдания и боль.

Семнадцать кавалеров – важная часть воспоминаний Аманды о молодости: «Так вот, однажды в воскресенье, когда мы жили в Блу-Маунтин, вашу маму навестили сразу семнадцать молодых людей – семнадцать» [3, с. 237]! В прошлом эта героиня – южная красавица-аристократка, окруженная поклонниками. Воспоминания об этом счастливом времени противопоставляются жалкой жизни семьи в настоящем. Если Аманда в юные годы не знала отбоя от ухажеров и имела возможность выбрать самого достойного жениха, то ее дочь Лаура – замкнутая, непривлекательная, одинокая девушка, к тому же калека – вероятнее всего, всю жизнь будет старой девой. Также в данном случае противопоставлены две эпохи – утонченного американского юга конца XIX века и индустриальной Америки 1930-х годов. Аманда с ностальгией вспоминает годы своей молодости и не может принять настоящее, в наступившей эпохе ей нет места.

Особую роль в пьесе играет Ида Скотт. Ее образ не способствует раскрытию характера Аманды, будет даже правильнее сказать, что образа Иды нет как такового. Тем не менее, телефонная беседа Аманды и Иды оказывается очень содержательной в плане социально-исторических деталей, Аманда много говорит о популярных в то время книгах, фильмах, журналах. Например, она упоминает знаменитый роман Маргарет Митчелл «Унесенные ветром», а также новую книгу писательницы Бесси Мей Хопер, чьи произведения пользовались большим спросом в 1940-е годы: «А ведь как раз сейчас они собираются печатать с продолжением совершенно чудесный роман Бесси Хопер... Нет, дорогая, его непременно надо прочитать! Помнишь, как всех захватили «Унесенные ветром»!..» [3, с. 249] Внимание к таким деталям позволяет как можно более правдоподобно воссоздать обстановку той эпохи.

Итак, основная функция внесценических персонажей в пьесе «Стеклянный зверинец» – раскрытие характеров главных героев. Они позволяют выявить их положительные и отрицательные черты, подчеркивают их сложность и противоречивость. Вторая их функция – воссоздание описываемой в произведении эпохи, наличие таких персонажей, как, например, кавалеры Аманды, позволяет читателю глубже почувствовать атмосферу Америки конца 1930-х годов.

### **Список литературы:**

1. Курмелев А.Ю. Позднее творчество Теннесси Уильямса в контексте традиций европейского театра XX века: диссертация кандидата филологических наук: 10.01.03. – Нижний Новгород, 2012. – 203 с.
2. Лапенков Д.С. Драматургия Теннесси Уильямса 30-х-80-х гг.: Вопросы поэтики: диссертация кандидата филологических наук: 10.01.03. – Нижний Новгород, 2003. – 199 с.
3. Уильямс Т. Пьесы. М.: Искусство, 1967.
4. Толмачев В.М. Зарубежная литература конца XIX – начала XX века. М.: Academia, 2003.

## БЕЛЛЕТРИСТИКА КАК СРЕДИННОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИТЕРАТУРЫ

*Горелов Иван Васильевич*

*студент,  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,  
РФ, г. Ставрополь*

*Санькова Алена Александровна*

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент,  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,  
РФ, г. Ставрополь*

**Аннотация.** В статье рассматривается развитие беллетристики как литературного феномена, изучено определение понятия «беллетристика». Автор выделяет особенности текста, которые позволяют отличить беллетристику от смешанных с нею литературных пластов.

**Ключевые слова:** беллетристика, литература, автор, текст, литературоведение.

Функционирование литературы обнаруживает себя в различных проявлениях. Особенно интересным среди них, на наш взгляд, выступают литературные иерархии. Деление художественных произведений на определенные классы, для которых характерна своя уникальная специфика, позволяет расширить представления об искусстве слова, ощутить его многогранность, способствует раскрытию системного характера литературы.

Вместе с тем обращение к литературным иерархиям дает возможность проследить тенденцию, с одной стороны, к выполнению литературными произведениями своего художественного предназначения, а с другой – к сознательному от него уклонению.

Надо заметить, что в литературоведении уже достаточно давно предпринимаются настойчивые попытки градационного деления литературы. В результате такой деятельности в терминологический инструментарий данной науки вошли в обиход понятия «литературный ряд» и «литературная вертикаль».

В соответствии с ними были введены ряд других категорий, непосредственно отражающих литературную иерархию: «высокая литература» (классическая, отвечающая канонам строгости и подлинной художественности), «массовая литература» (преимущественно тривиальная, бульварная) и беллетристика.

Если понятия «литературного верха» и «литературного низа» и по наши дни вызывают среди литературоведов разнотолки, то во взглядах на беллетристику как срединное пространство литературы наблюдается определенное постоянство. При этом нужно подчеркнуть, что с течением времени значение данного понятия существенно изменилось, и сегодня оно совершенно не соответствует тому, которое имело прежде.

Слово «беллетристика» происходит от французского *belles letters*, что в переводе значит «изящная словесность». Устаревшая версия данного слова служила для использования в качестве определения художественной литературы в широком смысле, в узком – повествовательной прозы [3, с. 166].

Беллетристику нередко воспринимают в качестве звена «литературного низа», иногда даже отождествляют с ним. Мы же придерживаемся позиции, согласно которой беллетристика – это литература «второго ряда», принципиально отличающаяся от «чтива» и имеющая перед ним очевидные достоинства.

Н.Л. Вершинина в книге «Русская беллетристика 1830-1940 гг.» анализирует литературу «второго ряда» в период ее интенсивного становления и отмечает ее «усредненный» [1, с. 146], «маргинальный» [1, с. 49] характер. Беллетристика отразила развитие подражательной культуры словесности, но вместе с тем, как полагает автор, оказала значимое воздействие на динамику общекультурного развития, выступив в качестве ее движущего фактора.

Отличительной чертой беллетристики является ее неоднородность. Она обнаруживает себя прежде всего в отсутствии масштабности и сколько-нибудь выраженной художественной оригинальности произведений, которые коррелируют с параметрами, присущими «литературному низу». Однако, наряду с устремлениями «литературного верха», беллетристика касается злободневных для современников вопросов, связанных с судьбой государства, интеллектуальными и духовными потребностями личности.

Писатели-беллетристы, как показывает историческая хроника, не делали каких-либо собственно художественных открытий, но могли сказать о жизни русского человека что-то действительно оригинальное. В.И. Немирович-Данченко, например, открыл феномен мирского праведничества, обосновав его в качестве фактора национальной жизни русских людей. В поле зрения автора оказались облик и судьбы тех, кто имеет большое сердце, на зачастую неприметен для окружающих.

Многие художественные произведения «второго ряда» литературы, воплотив насущные идеи и потребности исторического момента, ушли в безвестность, так и не став вневременным литературным достоянием. Такая участь постигла творения В. Соллогуба, М. Загоскина, Д. Григоровича, И. Потапенко и др. [4, с. 263].

Также нужно подчеркнуть, что беллетристика отличается неоднородностью ценностных ориентаций. Откликаясь или выражая стремление откликнуться на литературно-общественные веяния, она может быть как проникнута элементами новизны, так и полностью ее лишена, отражая преимущественно подражательный, эпигонский опыт работы над художественным произведением.

Отдельного внимания заслуживает понятие «эпигонство», произошедшее от древнегреческого *epigonoi* – «родившиеся после». Данный термин служит определением для «нетворческого следования традиционным образцам» в процессе литературного творчества. Эпигонство находит себя в назойливом повторении и эклектическом варьировании хорошо известных литературных тем, сюжетов и мотивов, часто ассоциируется с подражанием передовым писателям [2, с. 63].

Серьезная беллетристика лишена эпигонских признаков. Она составляет важный пласт, служащий пограничным звеном между литературой верхнего и нижнего яруса. Срединное пространство литературы значимо не только для современного состояния словесности, но также и для понимания исторического контекста социальной и культурно-художественной жизни минувшего времени. Ценность беллетристики иногда возрастает настолько, что ее могут возводить в ранг «литературы верха». К образцам так называемой канонизированной

беллетристики относят такие художественные произведения, как «Разгром» и «Молодая гвардия» А.А. Фадеева, «Гроза» Н.А. Островского [5, с. 437].

Наряду с беллетристикой, ориентированной на отражение насущных тем, существует развлекательная. Однако необходимо понимать, что хотя она и нацелена на бездумное чтение, тяготеет к авантюристике, простовата, но, тем не менее, существенно отличается от «литературного низа» наличием оригинального содержания. Развлекательная беллетристика не имеет ничего общего с безликой массовой продукцией, она полна индивидуализма, авторского своеобразия. К ярким примерам такой литературы можно отнести, например, произведения А. Дюма-отца, А. Конан-Дойля, С. Кинга и др.

Как срединное пространство литературы беллетристика соприкасается и с классической, и с массовой литературой. Чаще всего она взаимодействует с такими жанрами, как авантюрный и исторический роман, детектив и научная фантастика.

Таким образом, в современном литературоведении наблюдается постоянство воззрений на беллетристику как на срединный литературный пласт, активно реализующий свое промежуточное положение через взаимодействие с жанрами «литературы верха» и «литературы низа». Беллетристика является уникальным явлением в литературе и повсеместно развивается в наше время. Об интенсивности ее развития говорить сложно, но беллетристика и сегодня служит на пользу отражению общественных и культурно-художественных тенденций, отражает насущные для современников вопросы интеллектуального и духовного становления.

### **Список литературы:**

1. Вершинина Н.Л. Русская беллетристика 1830-1940-х годов (Проблема жанра и стиля). – Псков: Псков. гос. пед. ин-т им. С.М. Кирова, 2017. – 179 с.
2. Кавелти К.Е. Изучение литературных формул. – М: Искусство, 2014. – 63 с.
3. Кожевникова В.Н, Николаев П.А. Литературный энциклопедический словарь. – М., 2016.
4. Лихачев Д.С. Русская культура. – М: Искусство, 2000. – 440 с.
5. Хализев В.Е. Теория литературы: Учебник. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 2013. – 437 с.



## ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОЙ ТЕМАТИКИ В РОЖДЕСТВЕНСКОМ ОБРАЩЕНИИ 2000 ГОДА КОРОЛЕВЫ ЕЛИЗАВЕТЫ II

*Забудько Инна Владимировна*

*студент,  
Омский государственный педагогический университет,  
РФ, г. Омск*

*Тебенькова Наталья Геннадьевна*

*научный руководитель, канд. филос. наук, доцент,  
Омский государственный педагогический университет,  
РФ, г. Омск*

Современная тенденция гуманизации лингвистики, возрождающая антропоцентрическую картину мира, подчеркивает корреляцию субъекта речи с используемыми им языковыми единицами. Контекстуальные особенности того или иного текста, неразрывно связаны с установками говорящего, словарным запасом и картиной мира в целом, которая отражается в его лингвистических особенностях.

Совокупность лингвистических и экстралингвистических особенностей образует определенного рода типаж, закрепляемый в сознании слушающих.

В нашей статье мы выявили лингвистические особенности религиозной тематики в рождественском обращении 2000 года королевы Елизаветы II.

В Британии отношение людей к монарху как к личности, так и к концепту «монархия» всегда было эмоционально-маркированным, именно поэтому типаж «британская королева» занимает особое место в восприятии англичан. Роль английской королевы в социальном укладе Англии многогранна, одной из определяемых статус характеристик является эталонность речи.

В первую очередь данная характеристика раскрывается посредством грамматически правильного английского языка, называемого «King's English». Такой язык представляет собой редкую форму не только в грамматическом и синтаксическом аспектах, но и в фонетическом.

Исследуя фонетическую сторону королевских обращений, мы выявили ее соответствие норме «Received Pronunciation», присущее аристократическому обществу. Фонетически правильная речь королевы представляет собой акцент английской аристократии, являющийся узнаваемым для лингвистов. Акцент также подчеркивает принадлежность говорящего к узкому социальному слою, носителю монархических традиций.

Речь Елизаветы II можно услышать на разного рода мероприятиях официального характера, таких как церемония открытия парламента, где королева обращается к народу и странам-союзникам, раскрывая планы на будущий год. Такого рода выступления не дают полного понимания языковой картины говорящего, так как речь королевы является подготовленной, зачастую спичрайтерами, а тематика выступления определяется регламентом как временным, так и контекстуальным, в условиях статуса самой королевы и мероприятия.

Королевская жизнь является достаточно отстраненной и закрытой, поддерживая традиционный королевский статус и дистанцированность от широкой публики. Именно поэтому мы не находим интервью королевы для телевизионных шоу или журналов.

Одним из наиболее приближенных к обществу обращений, являются ежегодные рождественские обращения Елизаветы II. Они представляют собой речь, обращенную к согражданам, подведение итогов прошедшего года, пожелания к будущему году, отсылку к общечеловеческим ценностям, в первую очередь к религиозным.

Исторически закрепившийся в сознании людей статус Англии нередко ассоциируется с церковью и религиозными ценностями страны. На сегодняшний день главой Церкви Англии является королева Елизавета II. В каждом рождественском выступлении королевы есть отсылка к религиозным ценностям. Одним из наиболее известных в этом плане обращений, является речь 2000 года. В силу того, что данный год открывал новое тысячелетие, большая часть его была посвящена религии и ее значимости в общественном укладе страны:

*And today we are celebrating the fact that Jesus Christ was born two thousand years ago; this is the true Millennium anniversary;*

Королева отмечает значимость церкви в общественном укладе страны, призывая англичан не забывать свои корни, приходя в церковь и помнить о вечных ценностях, несмотря на то, что современный мир и представления являются материальными и отдаленными от вечных ценностей. Елизавета II подчеркивает, что Бог в простых вещах, окружающих людей каждый день и их стоит научиться замечать:

*Even in our very material age the impact of Christ's life is all around us. If you want to see an expression of Christian faith you have only to look at our awe-inspiring cathedrals and abbeys, listen to their music, or look at their stained glass windows, their books and their pictures.*

Одной из важнейших тем, затрагиваемых королевой в ее обращениях, является единство народа. Обращение 2000 года не стало исключением, Елизавета II вновь обращает внимание на добросердечность и соучастие людей, на их сплоченность и принятие друг друга:

*Many will have been inspired by Jesus' simple but powerful teaching: love God and love thy neighbour as thyself - in other words, treat others as you would like them to treat you.*

В силу модернизации общества, культуры и демократизации мирового статуса в целом, королева подчеркивает возможность наличия неверующих людей:

*Whether we believe in God or not, I think most of us have a sense of the spiritual, that recognition of a deeper meaning and purpose in our lives, and I believe that this sense flourishes despite the pressures of our world.*

Тем самым Елизавета II акцентирует внимание аудитории на ценностях абсолютно разных людей. Данное предложение является одним из звеньев логической цепи, тесно связанное с предыдущим анализируемым предложением, что является логическим отражением всей идеи высказывания. Королева еще раз подчеркивает общечеловеческие ценности и принципы, вне зависимости

от вероисповедания, ценностях, которые формируют человечность в современном мире.

Подчеркивая высокую значимость толерантности, принятия, мира и порядка, королева упоминает о других религиях и священных писаниях, тем самым вновь делая отсылку к идее единения общества:

*Of course religion can be divisive, but the Bible, the Koran and the sacred texts of the Jews and Hindus, Buddhists and Sikhs, are all sources of divine inspiration and practical guidance passed down through the generations.*

В конце своего выступления, королева цитирует строки из Библии, тем самым завершая основную идею своего обращения, резюмируя вышесказанное.

Елизавета II говорит о важности и значимости данной цитаты в обыденной жизни людей.

Стоит отметить, что данная библейская цитата содержит в себе достаточно сильный стилистический и социокультурный маркер.

Во-первых, цитирование является одним из приемов речевого влияния, используемых многими политиками и общественными деятелями в своих выступлениях.

Это обусловлено тем, что говорящий подчеркивает значимость каких-то концептов, которые не только первостепенны для него, но и являются основополагающими в процитированном первоисточнике. Стоит отметить то, что Библия является одной из наиболее читаемых книг, общий смысл которой релевантен для всех, а значит, даёт эмоциональный отклик. Такой фактор показывает королеву как общественного и политического деятеля, использующего подобные речевые конструкции в ситуативно-обусловленном контексте.

Во-вторых, цитирование подчеркивает статус говорящего, как человека образованного и анализирующего познанные им аспекты реальности через прочитанную литературу; эта характеристика подчеркивает статус королевы. Несмотря на достаточно большую социальную дистанцию королевы от широкой публики, главный смысл цитаты заключается в объединении людей,

их принятии и добросердечности, потому цитирование носит не только прагматический характер, но и психологический, сопоставляемый королевский статус не только со статусом монарха, общественного деятеля и оратора, но и со статусом женщины, матери, друга:

*I believe that the Christian message, in the words of a familiar blessing, remains profoundly important to us all:*

*"Go forth into the world in peace,  
be of good courage,  
hold fast that which is good,  
render to no man evil for evil,  
strengthen the faint-hearted,  
support the weak,  
help the afflicted,  
honour all men."*

В обращении королевы была подчеркнута важность начала нового тысячелетия в первую очередь как факт рождения Иисуса Христа, прошедшее количество времени с того момента, осознание этого события в контексте современного общества:

*It is a simple message of compassion... and yet as powerful as ever today, two thousand years after Christ's birth.*

Лингвокультурный типаж монарха Елизаветы II закреплён в сознании британцев. Статус королевы является неприкосновенным, уважаемым и возвышенным.

Однако, религиозные отсылки к семейным ценностям и коммуникативное воссоздание концепта семьи через образ родины являются одним из наиболее ярких примеров, доказывающих сближение королевы с народом.

В современном мире Рождество давно приобрело статус материального мероприятия: реклама, подарки, разного рода маркетинговые уловки, акции и прочее. Несмотря на это, выступления королевы сохраняют направленность

на основополагающие ценности праздника, такие как единение, семья, добросердечность и порядочность, мир и дружба, вера и любовь.

Смысловое поле данной рождественской речи обусловлено началом нового тысячелетия и новой эпохи.

В завершении своей речи королева использует один из ярких примеров аллюзии, используя библейские сказания, соотносимые с ценностями современной жизни общества, тем самым взывая сограждан к добросердечности и сплоченности на пороге нового тысячелетия.

### **Список литературы:**

1. Еремина С.А. Речевой портрет политика / С.А. Еремина // Современная политическая лингвистика: материалы междунар. науч. конф. Екатеринбург, окт. 2003 г./ Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2003. –С. 195-198
2. Ивушкина Т.А. Лингвокультурный типаж «английский аристократ» / Т.А. Ивушкина // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы: сб. науч. тр.; под ред. В.И. Карасика. Волгоград: Парадигма, 2005.
3. Кочеткова Т.В. Проблема изучения языковой личности носителя элитарной речевой культуры (обзор) //Вопросы стилистики. Саратов, 1996. вып. 26. С. 14-24.
4. Михайловский В.М. Англиканская церковь в ее отношении к православию. СПб., 1864; Козин И. Вероучение, учреждения и обряды Англиканской церкви: Пер. с англ. СПб., 1868.
5. Мурзинова И.А. Подходы к проблеме классификации лингвокультурных типажей / И.А. Мурзинова // Язык. Культура. Коммуникативная: материалы 2-й Междунар. науч. конф. Волгоград: Волгогр. науч. изд-во, 2008. 435(1) с.

## БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ И ФОНОВАЯ ЛЕКСИКА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

*Кащеева Алена Геннадиевна  
студент, СОФ НИУ «БелГУ»,  
РФ, г. Старый Оскол*

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной и еще недостаточно разработанной теме изучения безэквивалентной и фоновой лексики немецкого языка в аудитории, для которой немецкий язык не является родным. Предлагаются практические советы по семантизации лексики с национально-культурным компонентом.

**Ключевые слова:** немецкий язык, урок немецкого языка, безэквивалентная лексика, фондовая лексика, языковая картина мира.

Каждый национальный язык является отражением картины мира народа, который им пользуется. Американский ученый Э. Сепир отмечал, «... что содержание речи неразрывно связано с культурой ... Вполне справедливо то, что история языка развивается параллельно с историей культуры» [7, с.157]. В связи с этим возникает вопрос о безэквивалентной и фоновой лексике, ее изучение на уроках немецкого языка.

Понятие безэквивалентной лексики относится, прежде всего, к сфере сопоставимой лексикологии. Как утверждал Э. Косериу, контрастивная лингвистика должна рассматривать один из сравниваемых языков как систему обозначений («картин мира») и сравнивать с ним другие языки – как оформление того же мира с помощью других значений [5, с. 204]. В предлагаемой работе речь идет о системе обозначений немецкого языка и его изучения на уроках немецкого языка русскоязычными учениками. Федеральный государственный стандарт языкового образования ориентирует учителя, прежде всего, на формирование коммуникативных умений в процессе усвоения языковых знаний.

Поскольку система специфических традиций, убеждений, отношений воплощается в речевой деятельности представителей определенной культуры,

то ученик, овладевая немецким языком, должен учиться общению в контексте этой культуры. А достижения коммуникативной компетенции, по нашему мнению, невозможно без овладения определенным объемом культурной информации, без ознакомления с культурой народа, язык которого изучается.

В этом плане, важное значение имеет лингвонародоведческий аспект работы над изучением немецкой лексики, который направлен не только на обогащение активного словаря учащихся, развитие связной речи, выработку навыков сознательного овладения новыми словами, уточнение значения и сферы применения известных слов, но и на формирование и развитие коммуникативной компетенции (не только речевой, но и социокультурной), на овладение национальными стереотипами речевого поведения и культурного общения в многоязычной и многокультурной среде с учетом определенных особенностей национального характера, восприятия мира, стереотипов поведения.

Чтобы успешно решить эти задачи, учитель должен сам хорошо знать этнолингвистические основы изучения немецкой народоведческой лексики в русскоязычной школе, что, в свою очередь, создает предпосылки для выделения значительного национально-культурного компонента языка.

Лексико-семантический уровень каждого языка дает больше материала для решения этой проблемы, потому что именно в лексике наиболее ярко отражается специфика национального мировосприятия и именно он непосредственно связан с внеязыковой действительностью, а названия предметов, явлений, реалий внеязыковой действительности имеет четко выраженный «культурный характер». Исследование национально-культурного компонента в лексической семантике – одна из важных задач контрастивной семасиологии [8, с. 126].

Изучение немецкой безэквивалентной лексики на фоне других языков находится в зачаточном состоянии. Актуальность исследования обусловлена возрастающим вниманием лингвистов к национально-культурной специфике языков и языковых картин мира, необходимости в выявлении национальной специфики семантики лексем немецкого языка, которая изучена недостаточно.



В теоретическом плане не исследована сама проблема наличия национальной специфики семантики, а в практическом – семантизация этих лексем в иноязычной аудитории.

Лингвострановедческая компетенция учащихся, изучающих неродной язык, формируется поэтапно: от нулевого через начальный, средний, продвинутый к завершающему. Но только начальный период обучения лингвострановедения разработан и описан достаточно полно, но это касается в большей степени английского языка как иностранного.

Что касается других этапов, то еще не освещены многие проблемы: необходимо четко определить цели и задачи каждого этапа, выявить состав лингвострановедческого минимума, исследовать тематическую и лексическую соотнесенность национально-культурного компонентов в зависимости от этапа обучения. Много вопросов возникает по семантизации национально-культурной лексики и лингвострановедческого комментария.

Мы подаем критерии отбора безэквивалентной лексики, поскольку считаем это необходимым для точного определения именно этого пласта лексики. Таким образом, обращаем внимание на современные исследования ученых-лингвистов [4, с. 11], которые утверждают, что:

1. Безэквивалентная лексика присуща всем без исключения языкам и на лексическом уровне воплощается в:

а) специфических словах, которые номинируют предметы материальной и духовной жизни национально-культурного коллектива. Например, Eintopf – айнтопф (густой суп, заменяющий первое и второе блюдо), Kartoffelklöße – картофельные кнедлики, Eisbein – тушеная свиная ножка, Alphorn – альпийский рожок (музыкальный инструмент);

б) словах, которые этнически особенно сегментируют объективную действительность (в одном слове может происходить сужение или расширение понятия). Примером могут послужить такие лексические единицы: die Geschwister – брат и сестра или братья и сестры, der Vormittag – первая половина дня (с утра до обеда), der Nachmittag – вторая половина дня (от обеда до вечера).

2. Категория безэквивалентности имеет в различных языках одинаковые параметральные характеристики – структурирует на лексическом уровне опыт национально-культурного коллектива.

Безэквивалентная лексика является системным образованием, потому что в ее составе выделяют центр и периферию. Так, к центру относят слова-реалии, а к периферийной системе – фоновые слова.

Если слова-реалии отражают предметный мир этноса, то фоновые лексические единицы фиксируют своеобразие отражения объективной действительности на лексическом уровне. Примерами слов-реалий являются: Advent – предрождественское время, которое начинается за четыре недели до Рождества и празднуется каждое воскресенье, Richtfest – праздник строительной бригады по поводу возведения крыши, das Mitbestimmungsrecht – право рабочих и служащих участвовать в управлении предприятием, der Zubringerverkehr – движение транспорта местного сообщения, согласованное с движением транспорта дальнего следования, Töpfungstanz – танец Топфер, который танцуют парами, der Bundestag – бундестаг, der Bundeskanzler – федеральный канцлер, der Bürgermeister – бургомистр и многие другие.

Фоновыми называются такие лексические единицы, которые имеют разные коннотации (оценочные и эмоциональные оттенки), а также различные ассоциативные связи и изредка эти различия обусловлены в самих реалиях [6, с. 34-38]. Фоновые лексические единицы выделяются из общего лексического состава при сопоставлении с лексической системой другого языка. Например, der Schnaps и водка, der Weihnachtsmann и Дед Мороз. Тот факт, что в другом языке существует лексический эквивалент какого-либо слова, вовсе не означает однозначности взятых для сравнения слов. Важнейшими в таких словах оказываются внелингвистические планы, которые можно сопоставить [3].

Как видим, особая культурная коннотация того или иного слова возникает на основе важной социальной роли предмета или явления, которые обозначены этим словом в пределах отдельной национальной культуры. Таким образом, слово живет в контексте культуры, поэтому в разных языках слова-аналоги

могут иметь неодинаковые семантические ассоциации. Хотя они относятся к периферии семантической структуры значения слова, однако очень важны для межкультурного общения, поскольку порождают коммуникативные препятствия.

Следует отметить, что полную языковую картину мира можно воспроизвести только при наличии фундаментальных словарей ассоциативных норм, созданных на как можно более широком охвате говорящих психолингвистическим экспериментом. Учет национальных особенностей ассоциирования важен для полноценного овладения немецким языком.

Семантизация лексики с национально-культурным компонентом, когда ассоциации действуют слабо, средне или совсем могут отсутствовать, требует особого подхода. Сложности такого характера можно решить с помощью комментариев, которые бы снимали текстуальные (содержательные) и лексические трудности и предшествовали бы тексту (предтекстовая работа) или размещались одновременно с его чтением (текстовая работа).

По нашему мнению, лексическая и словарная работа с указанным пластом лексики должна происходить только на уровне текста и высказываний культурологической тематики.

Под лексической работой мы понимаем такие направления работы, как знакомство с рассматриваемыми словами (лексическое и фоновое значение); с прямым и переносным значением таких слов; с межъязыковыми омонимами, антонимами, синонимами (если они есть); с использованием этих слов в различных сферах применения языка; с тематическими группами лексем с национально-культурным компонентом.

Словарная работа – формирование умений видеть целесообразность (нецелесообразность) использования безэквивалентных и фоновых лексических единиц в определенной ситуации, тексте; развитие умений находить и исправлять лексические ошибки и недостатки в содержании, построении и речевом оформлении собственных высказываний, опираясь на усвоенные знания; развитие интереса к межъязыковым сопоставлениям в работе над лексическим и фоновым значением подобных лексем, и тому подобное [2].

Мы считаем, что именно такой подход позволяет понять системность языковых явлений. Обучение должно базироваться на знаниях и языковом чутье. Овладения определенными теоретическими сведениями должно составить основу, без которой невозможно практическое совершенствование речи и формирование лексических навыков.

Чтобы достичь «уровня навыка» речевое действие должно приобретать такие качества, как:

- автоматизированность – качество навыка, которое предусматривает определенную скорость выполнения операций, входящих в действия, его целостность и плавность, а также ослабление напряженности;
- устойчивость – качество навыка, которое предусматривает стойкость к негативному влиянию со стороны других автоматизированных действий;
- гибкость – способность включаться в новой ситуации и функционировать на новом речевом материале [1].

Перечисленные качества позволяют навыку функционировать в любых ситуациях речи и переноситься на любой лингвокультурологический материал.

Должна быть разработана методика, которая предполагает использование различных форм и видов работы, методических приемов, способствующих формированию и развитию перечисленных нами лексических знаний, умений и навыков. Необходимо создать систему упражнений, которые должны использоваться по принципу постепенного роста трудностей: от упражнений аналитического характера к упражнениям репродуктивно-продуктивным. Охарактеризуем основные типы этих упражнений:

- а) упражнения на восприятие фоновых лексических единиц;
- б) упражнения на осмысление фоновых лексических единиц;
- в) упражнения на запоминание фоновых лексических единиц;
- г) упражнения на применение лексических умений и навыков в межкультурном общении.

Таким образом, эффективность изучения немецкой безэквивалентной и фоновой лексики учениками зависит от развития таких способностей, как

чувствовать, осмысливать, воспринимать, запоминать, логически мыслить, репродуцировать. Можно предположить, что систематический и целенаправленный лингвокультурологический подход к изучению немецкой лексики учениками в сопоставлении с родным языком будет выполнять следующие функции: познавательную, коммуникативную, ценностно-нормативную и воспитательную.

Проблема изучения немецкого языка в неразрывной связи с культурой (или, иначе говоря, знакомство с духовным богатством другого народа через усвоение его речи) приобретает чрезвычайно важное значение.

### **Список литературы:**

1. Бацевич Ф.С. Очерки по функциональной лексикологии / Ф.С. Бацевич, Т.А. Космеда. – Львів: Світ, 1997. – 392 с. – Режим доступа: <http://www.all-library.com/obrazovanie/literatura/26444-ocherki-po-funkcionalnoj-leksikologii.html>.
2. Верещагин Е.М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Институт русского языка им. А.С. Пушкина, 1999. – 84 с. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/2001-02-012-vereschagin-e-m-kostomarov-v-g-v-poiskah-novyh-putey-razvitiya-lingvostranovedeniya-kontseptsiya-rechepovedencheskih-taktik-m>
3. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 352 с. – Режим доступа: [http://samlib.ru/w/wagapow\\_a\\_s/vlahovdoc.shtml](http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/vlahovdoc.shtml).
4. Иванов А.О. Безэквивалентная лексика / А.О. Иванов. – СПб.: Типография издательства СПбГУ, 2006. – 200 с.
5. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история. Проблема языкового изменения / Э. Косериу. – М.: Едиториал УРСС, 2010. – 208 с. – Режим доступа: <https://bookdelmar.xyz/books/sinhroniya-diahroniya-i-istoriya-problema-yazykovogo-izmeneniya>
6. Кохан Н.А. К вопросу о перспективе динамики национально-культурного компонента / Н.А. Кохан // Труды 3-го Международного форума «Актуальные проблемы современной науки». Часть 37. Иностранные языки. – Самара: Самарский гос. техн. ун-т, 2007. – С. 34-38.
7. Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сэпир. – М.: Прогресс, 1993. – 243 с.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 262 с.

## **РОЛЬ МЕТАФОРЫ В СТРУКТУРИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАЗНОСТИ (РОМАН ЭММЫ ХИЛИ «НАЙТИ ЭЛИЗАБЕТ»)**

*Коннова Екатерина Дмитриевна*

*студент,*

*Уральский Федеральный Университет,*

*РФ, г. Екатеринбург*

Метафора является одним из ключевых элементов художественного текста, отражающим уникальность стиля автора, основным механизмом создания художественной образности.

Рассмотрим различные понимания метафоры. В узком смысле метафора – это троп, художественный приём, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основе какой-нибудь аналогии, сходства [Ожегов, 1990, 351 С]. Метафора, по словам Н.Д. Арутюновой, отрицает принадлежность объекта к классу, к которому он фактически принадлежит, и подтверждает его включение в не свойственную ему категорию. Тяготение художественной речи к метафоричности Арутюнова Н.Д. объясняет тем, что авторы обычно отталкиваются от обыденного взгляда на мир, однако мыслят, противопоставляя данный взгляд необычной, индивидуальной сущности предмета [Арутюнова, 1990, С. 17].

Обращаясь к когнитивной теории Чудинова А.П., заметим, что в когнитивной лингвистике под метафорой понимается не просто перенос значения или троп, а ментальная операция, которая участвует в концептуализации и категоризации опыта человека и устанавливает связь между языком и мыслительными процессами [Чудинов, Будаев, 2007]. Кроме того, метафора может толковаться как универсальный познавательный механизм и средство осознания мира: с ее помощью в когнитивной сфере человека закрепляются представления о мире. В когнитивной лингвистике метафора рассматривается как смыслопорождающий и текстопорождающий механизм, что расширяет значение метафоры и отсылает к немаловажной для нашего исследования функции метафоры – структурирующей функции.

В зависимости от степени развернутости образа различают простую или локальную метафору и развернутую метафору. В локальной метафоре знак-носитель образа представлен одним словом. Развертывание метафоры представляет собой стилистический прием, основанный на усложнении плана выражения метафоры за счет распространения знака-носителя образа. То есть развернутая метафора – это метафора, состоящая из нескольких метафорически употребленных слов, создающих единый образ, план выражения которой представлен целой группой тематически близких лексем (знаков-носителей одного метафорического образа) [Арнольд, 1981, С. 83]. Отличительным признаком развернутых метафор является наивысшая степень образности – они придают словам новых смысл, находящийся за пределами их буквальных значений.

Развернутые метафоры могут охватывать как части одного предложения, целое предложение или абзац, так и весь текст художественного произведения. Чаще всего развернутые метафоры функционируют именно на уровне текста. Благодаря им может создаваться особая структура текста и связываться отдельные его части. Мы будем рассматривать развернутую метафору не только как художественный элемент, но и как средство организации и структурирования, которое обеспечивает единство текста.

В нашем исследовании для изучения развернутых метафор мы обратимся к тексту романа британской писательницы Эммы Хили «Найти Элизабет» (2014). Этот роман стал бестселлером в 2014 году, во многом его успех был обусловлен захватывающим сюжетом и своеобразием авторского стиля. Для нас это произведение представляет большой интерес как объект изучения метафоры в художественных текстах.

Действие в романе ведется от лица главной героини - восьмидесятилетней Мод, которая страдает от деменции. Когнитивные особенности главной героини обуславливают то, что важнейшим понятием в романе является понятие памяти. Рассказ ведётся от лица главной героини, поэтому в нарративе воспоминания о прошлом тесно сплетаются с событиями настоящего. Посредством использования развернутых метафор из мыслей и воспоминаний

героев создается уникальная «ткань» художественного текста. Развернутые метафоры являются способом выражения связи между прошлым и настоящим, реальностью и иллюзией. Они играют особую роль в повествовании.

Для нашего исследования мы выделяем следующие типы метафор, которые являются отличительной особенностью стиля автора.

#### 1. Метафоры, построенные на аллюзиях

Одним из наиболее значимых приемов для создания художественной образности текста являются развернутые метафоры, построенные на аллюзиях на другие произведения, в частности сказки.

Так, в первой главе романа мы обратили внимание на развернутую метафору, художественные образы которой относятся к семантическому полю народной европейской сказки «Красная шапочка».

Мысли Мод представлены в виде нескольких локальных метафор «...in a deep, dark forest, there lived an old, old woman named Maud», «...my granddaughter might bring me food in a basket», «And Katy will have to remark on its big eyes, its big teeth», «A carer in wolf's clothing» которые отсылают к сказке «Красная шапочка» и из которых складывается развернутая метафора [Healey, 2014, С. 4, 6]. Каждому герою романа присваиваются черты персонажей «Красной шапочки», что позволяет легко спроецировать образы из сказки на героев. Так главная героиня сопоставляется с бабушкой, социальный работник Карла – с волком, а внучка Мод, Кэти, – с Красной Шапочкой. С помощью развернутой метафоры выражены внутренние переживания главной героини. Метафора находится в начале романа и работает на раскрытие характера Мод; в данном случае, она говорит о чувстве опасности, которое является доминантой эмоционального состояния Мод. В глазах главной героини Карла – тот самый волк из «Красной шапочки», который готов напасть на нее и занять ее место. Образ волка, который притворяется кем-то другим («волке в овечьей шкуре»), также актуализирует тему двойничества, которая является одной из центральных в романе и реализуется на многих уровнях текста. Кроме того,



отсылка к сказке создает эффект нереальности происходящего, схожий с последствиями потери памяти, от которых страдает главная героиня.

В романе развернутые метафоры нередко служат способом передачи эмоционального состояния героев. Например, в сцене из воспоминаний главной героини об отеле, в котором был найден чемодан старшей сестры главной героини, Сьюки, появляется аллюзия на сказку Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес» (1865). Лестница сравнивается с кроличьей норой: «Inside, the hotel seemed to be just one long staircase, winding round and round—as if the people who stayed there didn't do enough travelling. From the bottom it looked like a well, like the rabbit hole in Alice in Wonderland. I thought Sukey could easily have fallen down it and never found her way back» [Healey, 2014, С. 192].

Однако, стоит обратить внимание на то, какой смысл имеет падение в кроличью нору в произведении Льюиса Кэрролла. Выражение «fall down the rabbit hole» приобрело значение «попасть в непривычную, сюрреалистичную ситуацию, с которой начинается некая новая сложная и многогранная история». В данном случае «новая история» - это история пропажи Сьюки. Также эта метафора отражает отношение главной героини к ситуации: она не может смириться с мыслью, что ее сестра, возможно, мертва, поэтому метафора кроличьей норы, то есть попадания в иной (загробный) мир, становится для Мод подсознательным способом рассказать самой себе страшную правду.

## 2. Разноуровневые метафоры

Развернутые метафоры создают многоуровневую структуру текста, параллельно воссоздавая механизм работы памяти. Определенные предметы или события настоящего напоминают главной героине о прошлом. Эти детали провоцируют воспоминания, которые развиваются метафорически и благодаря ассоциациям способствуют появлению новых образов. Так, детали в настоящем, напоминающие о прошлом, вместе с сохранившимися воспоминаниями создают особую систему, роль связующего звена в которой играют развернутые метафоры. Текст приобретает три основных уровня – уровень прошлого, уровень настоящего и уровень их связи.

Примером такой разноуровневой метафоры является метафора, ключевой элемент которой – ракушки. Ракушки – это один из немногих отчетливых образов, который сохранился в памяти главной героини. Например, момент, когда врач надевает стетоскоп (уровень настоящего) напоминает Мод о том, как она раньше прикладывала ракушки к ушам и слушала «звук моря». Главная героиня создает звук ракушек с помощью рук – так она обращается к прошлому: «He is already inserting the little plugs, the wire shells, back into his ears <...>. I cup my hands over my own ears, straining to hear the sealike music of my circulation, the singing of my blood. But hands don't work as well as shells <...>» [Healey, 2014, С. 50, 51].

Или же в эпизоде, когда главная героиня думает про благотворительный магазин, эта мысль «запускает» воспоминание о ракушках, которые продавались в магазине как подарочные аксессуары для ванны. Ракушки как связующий элемент отсылают нас к воспоминаниям из прошлого: Мод помнит, как выглядели ракушки, которые она коллекционировала, помнит место, где их собирала и свои эмоции в тот момент: «The shop next door sells all sorts of bathroom gifts. Salts and oils and bubbles, and glass trays for soap and shells dyed different colours. <...> I would have loved the shells when I was young. <...> I used to pick them up from the edge of the beach <...> I liked to hold them to my ears and listen to the rush of the waves. I had a lot of pink ones and some speckled grey» [Healey, 2014, С. 105, 106].

Иногда в тексте романа сплетаются уровни прошлого и настоящего, например, когда упоминаются предметы из прошлого главной героини. Одним из таких предметов является сундучок из спичечных коробков, в котором хранятся ракушки и другие мелочи: «When I get upstairs she is manoeuvring my matchbox chest out of the wardrobe. I made this when I was a child. A hundred tiny boxes, all joined together with glue, which has yellowed and crackles now between the cardboard. I used to store my collection of shells in the drawers, and bits of broken pottery, and insects and feathers» [Healey, 2014, С. 216]. Сундучок метафорически представляет память Мод: это хранилище, в маленьких отсеках которого лежат значимые для нее воспоминания. Каждое “воспоминание”

хранится отдельно и дает главной героине возможность помнить о значимых для нее моментах прошлого. Важно отметить, что наиболее значимые вещи в сундучке так или иначе связаны со Сьюки, поэтому они возвращают Мод к событиям, связанным с исчезновением её сестры.

В тексте романа развернутые метафоры часто отсылают к одной и той же сцене из прошлого Мод - ее прогулке по пляжу с сестрой и родителями. В этой сцене также присутствует образ ракушек. Эта метафора апеллирует не только к визуальному образу, но вызывает и аудиальные ощущения: шум проезжающих машин сравнивается со «звуком моря»: «Every now and then a car goes by and I can hear the whoosh of it as it turns the corner in front of the house. I imagine the sea is just outside and the cars are waves. Or that I am holding a shell to my ear, listening to the rush of my own blood» [Healey, 2014, С. 134]. Можно заметить, как в сознании Мод событие, относящиеся к уровню настоящего, вытесняется воспоминанием из прошлого.

Примеры, рассмотренные выше, говорят о том, что развернутые метафоры выполняют текстообразующую функцию, они обеспечивают связность и единство текста, реализуясь сразу на нескольких уровнях. Благодаря использованию метафор, прошлое и настоящее складываются в единую картину, образуя структуру текста.

### 3. Развернутые метафоры-концепты.

Понятие концептуальных метафор впервые было описано в исследовании Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем». Там же было определено основное понятие для данного типа метафор - понятие концепта. Концепт – это складывающаяся в сознании человека схема связи между понятийными сферами, которую можно представить формулой «X – это Y» [Лакофф, Джонсон, 2004, С. 9]. Концепты, появляющиеся в мышлении человека, структурируют его ощущения, влияют на повседневную деятельность, поведение, отношение к людям и событиям.

Обратим внимание на развернутую метафору, построенную вокруг слов «earth», «ground», «soil». Упомянутые существительные, имеющие прямое

значение «земля, почва», в романе являются частью развернутых метафор-концептов «earth, ground, soil – хранилище воспоминаний» и «earth, ground, soil – хранилище правды».

На протяжении всего текста неоднократно встречаются сцены, где главная героиня ищет что-то в земле. Можно заметить, что зачастую в таких сценах использовано риторическое умолчание: предмет поисков утаивается от читателя, однако по мере развития текста становится ясно, что поиск в земле – это метафора связана с обращением к прошлому, воспоминания о котором главная героиня может в скором времени потерять из-за проблем с памятью и, параллельно, с поиском правды о пропаже сестры.

Земля метафорически представлена как хранилище воспоминаний. Например, в фрагменте «I've missed this tiny thing for nearly seventy years. And now the earth, made sludgy and chewable with the melting snow, has spat out a relic. Where did it lie before it became the gristle in the earth's meal? » [Healey, 2014, С. 2]. В данной сцене речь идет о части пудреницы, принадлежащей сестре Мод. Здесь использовано выражение «the earth <...> has spat out a relic», которое можно трактовать как «земля извергает кусочек прошлого».

Роясь в саду своей подруги, Мод находит крышку от пудреницы. Теперь её задачей становится найти и вторую половину: «I have to lean right in to dig now. <...> Soil is caked on my hands and driven into my fingernails to the point of pain. Somewhere, somewhere, the other half of the compact hides»; и «I walk over to a little hill, finding the soil damp. <...> I can't find it, but I'm sure it was buried here. I want something smooth and round, silver and blue, but a stone catches the side of my nail and makes me pull away sharply» [Healey, 2014, С. 74, 125].

Однако в земле хранятся не только воспоминания, но и скрывается правда о пропаже Сьюки. Развернутая метафора-концепт «earth, ground, soil – хранилище правды» является отсылкой к постоянным поискам этой правды. Текст романа наполнен похожими эпизодами, начинающимися с воспоминаний главной героини о своей старшей сестре и заканчивающимися тем, что Мод оказывается в ситуации, когда она копает землю на заднем дворе. Например,

в фрагменте «And still I have the urge to go on digging, to search for something in the ground. But what can be here in my own garden? » выражение «search for something» можно трактовать как «искать правду» [Healey, 2014, С. 75].

Не только мысли главной героини создают отсылку к вышеупомянутому концепту, но и рассуждения других героев, например, Фрэнка, мужа пропавшей Сьюки: «Have you seen those new houses? <...> The ground was churned up for months, soil upon soil upon soil» [Healey, 2014, С. 254]. Его размышления усилены повторением слова soil, которое увеличивает значимость развернутой метафоры-концепта. Основной посыл этой развернутой метафоры в том, что возможно правда о пропаже Сьюки также кроется под слоями земли.

Помимо художественной функции вышеупомянутая метафора-концепт выполняет и текстообразующую функцию. В кульминации метафора воплощается в реальность: тело пропавшей сестры действительно находят под землей. Таким образом, развернутая метафора-концепт «earth, ground, soil – хранилище воспоминаний» отсылает нас к заглавной теме памяти и создает художественную образность, являясь сравнением земли с тем, что хранит память главной героини. В то же время развернутая метафора-концепт «earth, ground, soil - хранилище правды» является текстообразующим элементом: сцены с копанием появляются на протяжении всего текста романа и ведут к его развязке.

В романе Эммы Хили «Найти Элизабет» развернутые метафоры играют ключевую роль в создании художественных образов из прошлого и настоящего и репрезентации эмоционального состояния героев, а также выполняют структурирующую функцию, являясь текстопорождающим механизмом. Развернутые метафоры обеспечивают связность и цельность текста. Благодаря им связываются не только отдельные предметы, но и образы, важные для развития сюжета. С помощью развернутых метафор, отражающих мысли и чувства героев, воссоздается последовательность событий прошлого и настоящего. Различные виды метафор служат средством организации художественного текста и, взаимодействуя друг с другом, способствуют целостному восприятию текста.

## Список литературы:

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования): учеб. пособие. 2-е изд., перераб. – Л.: Просвещение, 1981. – С. 83.
2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
3. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры: сб. Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
4. Богданова Е.С. Метафора в художественном тексте: функции, восприятие, интерпретация. – [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/metafora-v-hudozhestvennom-tekste-funksii-vozpriyatie-interpretatsiya> (Дата обращения: 01.05.2019).
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Изд-во Едиториал УРСС, 2004. – с. 256.
6. Матвеева Е.В. К вопросу об особенностях функционирования развернутых метафор поздних произведениях Л.Н. Толстого. – 2011 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/k-voprosu-ob-osobennostyah-funktsionirovaniya-razvernutoy-metafory-v-pozdnie-proizvedeniyah-l-n-tolstogo> (Дата обращения: 01.05.2019).
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов/ Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. Яз., 1990. – 351 С.
8. Суворова Д.Л. Метафорический стиль в романе В. Набокова «Приглашение на казнь» – [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/metaforicheskiy-stil-v-romane-v-nabokova-priglasenie-na-kazn> (Дата обращения: 17.04.2019).
9. Чудинов А.П. Структурный и когнитивный аспекты исследования метафорического моделирования // Лингвистика. Бюллетень Уральского лингвистического общества. - Екатеринбург, 2000.
10. Чудинов А.П., Будаев Э.В. Когнитивная теория метафоры на современном этапе развития // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2007. – № 4 (013) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/metaforicheskiy-stil-v-romane-v-nabokova-priglasenie-na-kazn> (Дата обращения: 17.04.2019).
11. Bergman В. Extended Metaphor // LitCharts LLC. – 2017 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 07.04.2019. – URL: <https://www.litcharts.com/literary-devices-and-terms/extended-metaphor>.
12. Healey E. Elizabeth Is Missing / HarperCollins. – New York, 2014. – 320 с.

*ДЛЯ ЗАМЕТОК*

# ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ

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

№ 6 (17)  
Июнь 2019 г.

В авторской редакции

Издательство «МЦНО»  
125009, Москва, Георгиевский пер. 1, стр.1, оф. 5  
E-mail: [humanities@nauchforum.ru](mailto:humanities@nauchforum.ru)



