

Министерство образования и науки Донецкой Народной Республики

Образовательная организация высшего профессионального образования
«Горловский институт иностранных языков»



ЧТЕНИЯ МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ

*Материалы IV Республиканской
очно-заочной научно-практической конференции*

12-13 апреля 2018 года

Горловка
2018

УДК 81.0+801+882+82
ББК Ш81.0+82.0
Ч77

*Рекомендовано к изданию на заседании Учёного совета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(протокол № 9 от 25.04.2018)*

Рецензенты:

д-р филол. наук, проф. Г. Т. Поленова,
канд. филол. наук, доц. А. В. Воеводина

Главный редактор – канд. филол. наук, доц. Н. А. Навроцкая

Редакционная коллегия:

д-р филол. наук, проф. С. А. Кочетова,
д-р филол. наук, проф. И. А. Герасименко,
д-р психол. наук, проф. И. В. Боязитова,
канд. филол. наук, доц. Н. В. Волкова,
канд. психол. наук, доц. И. А. Андреева,
канд. филол. наук, доц. Н. А. Белоконь-Пожарицкая,
канд. психол. наук, доц. О. В. Бойко,
канд. филол. наук, доц. А. Г. Дринко,
канд. ист. наук, доц. Н. В. Евсюкова,
канд. пед. наук, доц. С. Э. Зябрева,
канд. пед. наук, доц. Е. Р. Медведева,
канд. филол. наук, преп. Л. А. Ракитова,
канд. филос. наук, доц. Е. В. Рочняк,
канд. филол. наук, ст. преп. И. С. Святобаченко,
канд. филол. наук, доц. В. В. Фефелова

Чтения молодых учёных : материалы IV Респ. очно-
заочной науч.-практ. конф., (Горловка, 12-13 апр. 2018 г.). –
Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2018. – 452 с.

Настоящий сборник посвящён современным стратегиям в изучении славянских, германских и романских языков, теоретическим и прикладным проблемам перевода, вопросам русской и мировой литератур, а также актуальным аспектам изучения гуманитарных дисциплин: истории, философии, культурологии, психологии.

Для научных работников, специалистов в области филологии, психологии, истории, философии, а также аспирантов, студентов, преподавателей.

УДК 81.0+801+882+82
ББК Ш81.0+82.0

© Оформление. Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2018

Авксентьева А. М.
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Герасименко И. А.
г. Горловка, ДНР

ПОДЗАГОЛОВОК И ЛИД КАК ЭЛЕМЕНТЫ ЗАГОЛОВОЧНОГО КОМПЛЕКСА СОВРЕМЕННЫХ МАСС-МЕДИЙНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

На сегодняшний день огромный поток новостей ежедневно публикуется в интернете как в онлайн-версиях традиционных СМИ, так и на сайтах информационных агентств. Для того, чтобы привлечь внимание читателей к определенной публикации необходимо, прежде всего, использовать правильно подобранный заголовок. Именно на него читатели обращают внимание в первую очередь и не видят полных текстов до тех пор, пока не пройдут по соответствующей ссылке и не откроют статью. Кроме того, по сравнению с заголовком традиционного печатного издания, заголовок электронной версии газеты приобретает большую автономность и представляет собой уже не столько заголовок, сколько отсылку к будущему тексту, к содержанию публикации. Он должен сообщить читателю, о чем статья, и побудить его эту статью прочесть, но не дезориентировать его, обещая то, чего на самом деле в статье нет. Таким образом, удачный заголовок – это залог успеха публикации.

Однако, для интернет-изданий важное значение имеют также такие элементы заголовочного комплекса, как подзаголовок и лид, которые размещаются на главной странице сайта, попадают во внимание читателя вместе с заголовком, помогают ориентироваться в потоке информации и отделять то, что нужно и интересно на данный момент, от второстепенного или того, что можно пропустить [1, с. 669].

Подзаголовок организует и облегчает чтение, углубляет понимание материала, служит своеобразной расшифровкой заголовка. Он обычно конкретизирует содержание заголовка и состоит из одного предложения (от одного до десяти слов). Он характеризуется краткостью, лаконичностью и емкостью, поэтому в его структуре нужно избегать употребления причастных и деепричастных оборотов, вводных слов, придаточных предложений, усложненных синтаксических конструкций. Например:

Заголовок: Deliberately targeted.

Подзаголовок: US says Russia behind cyber-attack and imposes new sanctions.

Лид (от англ. 'lead' – вводная часть) – это первый абзац текста, как правило, выделенный жирным шрифтом. Иногда его еще называют вводкой. Если заголовок можно сравнить с витриной магазина, то

лид – это прилавок. Задача заголовка – завлечь читателя, побудить его обратить внимание на статью. Задача лида – читателя удержать, предложить ему столь увлекательную информацию, чтобы он продолжил чтение статьи [2, с. 99]. Он раскрывает основную тему материала и может состоять из нескольких предложений и быть шире и объёмнее подзаголовка. Так как в лиде содержится вся важная информация о событии, он представляет собой ответы на вопросы: «Что?», «Кто?», «Где?», «Когда?», «Почему?», «Как?». Например:

Заголовок: Civilians without hope, a leader without a country: call this a victory?

Подзаголовок: Besieged enclave of Ghouta on brink of falling to regime.

Лид: More than 15 000 people flee from opposition area seven years since the protests that led to war.

Однако следует отметить, что часть вопросов из лида «забирает» подзаголовок, который отражает фокус каждой новости. Так, в приведенном выше примере заголовок состоит из риторического вопроса, поэтому подзаголовок конкретизирует его содержание и дает ответы на вопросы «Кто?» и «Где?», а в лиде сконцентрированы детали и подробности произошедшего события.

В то же время лид не должен повторять подзаголовок, а лишь дополнять и фактически продолжать его. Например,

Заголовок: Russia spy attack.

Подзаголовок: Corbin defies critics and calls for calm.

Лид: Labour leader warns against 'McCarthyite intolerance of dissent' after nerve agent attack.

Таким образом, подзаголовок и лид являются важными элементами заголовочного комплекса современных масс-медийных информационно-новостных ресурсов. Они всегда помещаются на главной странице сайта и помогают читателю выбрать нужное, интересное на данный момент для него и получить полную, объёмную информацию о событии.

Литература

1. Жуков А. С. О соотношении понятий «лид» и «хэдлинь» в новостных материалах традиционных и интернет-СМИ / А. С. Жуков // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 669-671.
2. Колесниченко А. В. Практическая журналистика. Учебное пособие / А. В. Колесниченко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008. – 192 с.
3. Кузьмина Н.А. Современный медиатекст: учебное пособие / отв. ред. Н.А. Кузьмина. – Омск, 2011. – 414 с.
4. <https://www.theguardian.com>.

Аджиева Б. А.

*Научный руководитель: ст. преп. Трущелёва А. В.
г. Ставрополь, Россия*

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В результате реформирования современного российского общества образовался кризис ценностей и социальных норм, в частности в вопросах воспитания моральных качеств подрастающего поколения. Снижение нравственного уровня общества в целом приводит к активизации поиска новых подходов и путей формирования нравственной позиции личности, особенно в контексте общечеловеческих ценностей и норм поведения.

Несмотря на изученность ряда аспектов проблемы исследования, в настоящее время вопрос о формировании у подрастающего поколения системы нравственных качеств становится весьма актуальным.

Нравственный кризис в современном обществе, отчуждение человека от культуры как способа сохранения и передачи ценностей, нарушение связи и духовно-нравственной преемственности поколений, трудности социализации, снижение воспитательной роли семьи актуализируют проблему целенаправленного и последовательного формирования нравственной культуры личности, основы которой закладываются в детском возрасте, являющемся важным этапом становления морального облика ребёнка, формирования нравственного сознания, развития его нравственных качеств, приобретения субъектного опыта деятельности и поведения [3, с. 11].

Поэтому важно с детских лет заложить основы нравственности, сформировать первые моральные представления, чувства, привычки, отношения, которые в дальнейшем помогут стать нравственно зрелой личностью.

Младший школьный возраст считается одним из важнейших периодов жизни ребёнка, когда происходит его вхождение в мир социальных отношений, усвоение элементарных морально-нравственных требований, приучение к их выполнению. Именно в этот период и происходит формирование у детей основ нравственных качеств, являющихся важнейшим условием формирования нравственной культуры личности [1, с. 3].

Психолого-педагогический обзор литературы показывает, что относительно детей младшего школьного возраста проблема морального развития и нравственного воспитания ребёнка

разработана достаточно разносторонне (Р. С. Буре, А. В. Запорожец, И. В. Княжева, В. К. Котырло, Т. А. Маркова, В. Г. Нечаева, Ж. Пиаже, Т. А. Репина, Е. В. Субботский и др.). В исследованиях по данной проблематике рассматриваются вопросы, касающиеся моральных представлений, знаний и суждений; морального поведения; моральных чувств детей.

В тоже время в современной педагогике нравственные качества личности, являющиеся составной частью структуры её духовно-нравственного развития, остаются менее всего разработанными и изученными, что предопределяет актуальность исследования в данной области. Недостаточное внимание уделяется разграничению и установлению соотношению между дефинициями таких понятий как нравственность, нравственные качества, нравственное сознание и ряд сходных понятий. Ограниченное число работ отражает пути и средства формирования нравственных качеств детей [2, с. 105].

В отношении школьников с ограниченными возможностями здоровья ещё больше становится очевидным ограниченность экспериментальных исследований. В то же время специфика психосоциального развития данной категории детей указывает на необходимость более детального изучения проблемы формирования у них нравственных представлений.

В настоящее время внимание исследователей в сфере специальной педагогики и психологии направлено в основном на особенности психического развития младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Лишь косвенно, рассматривая личностные особенности таких детей, отмечается важность нравственного воспитания.

Процесс формирования нравственных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья непосредственным образом связан с особенностями становления личности и спецификой их нравственного воспитания в семье. Глубокие нарушения чаще всего оказывают влияние на разные компоненты структуры личности. В связи с тем, что одни черты и качества личности оказываются в значительной зависимости от имеющегося нарушения, другие – в меньшей, на третьих отражаются неблагоприятные внешние средовые условия развития.

Исследованиями педагогов и психологов показано, что дети с ограниченными возможностями здоровья могут приобрести те же моральные принципы, что и нормально развивающиеся сверстники.

При выработке методов нравственного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, прежде всего, необходимо найти пути и средства, помогающие преодолеть их недоверие к людям, установить с такими детьми контакт путём участливого, доброжелательного, но не жалостливого отношения, справедливой

требовательности, оказания своевременной психолого-педагогической помощи.

Литература

1. Бабаян А. В. О нравственности и нравственном воспитании. Педагогика. – 2-е изд. / А. В. Бабаян. – М. : Академия, 2005. – 130 с.
2. Маркова В. Нравственное воспитание в отечественной педагогике / В. Маркова // Дошкольное воспитание. – 2006. – №12. – С.104-109.
3. Рожков А. В. Нравственное воспитание: поиски новых подходов / А. В. Рожков. – М.: «Питер», 2000. – 243 с.

Акулова И. С.

*Научный руководитель: ст. преп. Трущелёва А. В.
г. Ставрополь, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Особая роль в развитии ребёнка и его эмоциональной и личностной сферы, традиционно отводится фактору взаимодействия родителей и ребёнка. В процессе постоянного контакта с ребёнком, родители помогают регулировать и упорядочивать его аффективные взаимоотношения с окружающим миром, осваивать разнообразные психотехнические приёмы аффективной организации его поведения, стабилизации аффективных процессов.

Поскольку полнота удовлетворения потребностей ребёнка зависит от родителей, то его представления о себе и образ себя в значительной мере связаны с отношением родителей к ребёнку, их восприятием и пониманием ребёнка, с характером родительских установок и качества привязанности как родителей к ребёнку, так и ребёнка к родителям.

Благодаря своим особенностям семья как малая группа создаёт своим членам такие условия для эмоциональных проявлений и удовлетворения эмоциональных потребностей, которые помогают человеку ощущать свою принадлежность к обществу, усиливают чувство его безопасности и покоя, вызывают желание оказывать помощь и поддержку другим людям.

Чрезвычайная значимость отношений между родителями и детьми привлекала к этой действительности внимание многих психологов самых различных школ и направлений. В этой области

научная психология значительно отстаёт от практики, особенно заметен данный разрыв в отечественной психологии. Подчёркивая решающую роль отношения с близким взрослым для развития ребёнка, сами эти отношения, однако, не являются предметом исследования ни в деятельностном, ни в культурно-историческом подходе.

Актуальность исследования связана с кардинальными социальными изменениями, происходящими в нашем обществе и затронувшими практически все сферы, включая семью. Детско-родительские отношения как культурно-исторический феномен в своей истории и развитии отражает принципиальные сдвиги и изменения, происходящие в обществе. В последнее десятилетие наметились определённые психологические проблемы, вызывающие, безусловно, и тревогу, и озабоченность у специалистов, работающих в сфере семьи.

Проблема детско-родительских отношений все больше привлекает к себе внимание учёных и практиков нашей страны. Вопросы семейного воспитания рассматриваются педагогами, социологами, психологами, психотерапевтами (Т. В. Андреева, А. Я. Варга, В. Н. Дружинин, Л. И. Захаров, В. Ивлева, В. М. Минияров, А. И. Спиваковская, Э. Г. Эйдемиллер и др.). При этом затрагиваются различные сферы детско-родительских отношений: особенности воспитания ребёнка и отношение к нему родителей, характерные особенности личности ребёнка как результат семейных воздействий, особенности личности родителей, характер супружеских отношений и т.д. Вместе с тем, проблема детско-родительских отношений требует к себе пристального внимания в силу недостаточной её экспериментальной разработанности.

Поскольку количество детей, имеющих различные отклонения в развитии, неуклонно растёт, то растёт и количество семей, воспитывающих детей с такими особенностями. Таким семьям необходима специализированная поддержка и помощь в воспитании детей и налаживании детско-родительских отношений [1, с. 5].

Многие отечественные психологи, педагоги, психиатры Т. А. Власова, М. Ф. Гнездилов, Г. М. Дульнев, С. Д. Забрамная, М. В. Ипполитова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, Е. А. Стребелева и др. в своих работах рассматривали проблемы семьи, воспитывающей ребёнка с умственной отсталостью.

Актуальность изучения особенностей детско-родительских отношений в группе семей, воспитывающих детей с проблемами интеллектуального развития, обусловлена тем, что дети с данным типом дизонтогенеза – наиболее распространённая категория воспитанников специальных образовательных учреждений.

В педагогической практике специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида назрела острая необходимость организации психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с недоразвитием интеллекта [3, с. 49].

Эмпирические исследования специфики детско-родительских отношений в семьях с детьми, имеющими проблемы интеллектуального развития, в отечественной специальной психологии и педагогике в основном носят описательный характер. Это затрудняет организацию научно обоснованной психолого-педагогической коррекционно-развивающей помощи семьям, воспитывающим детей с проблемами интеллектуального развития [2, с. 11].

Недостаточная разработанность проблемы детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, является «полем» дальнейших научных исследований.

Литература

1. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М. : Владос, 2004. – 235 с.
2. Семаго М. М. Социально-психологические проблемы семьи ребенка-инвалида с детства / М. М. Семаго. – М. : Просвещение, 1992. – 35 с.
3. Ткачева В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: диагностика и консультирование / В. В. Ткачева. – М. : Книголюб, 2007. – 140 с.

Амосович М. И.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Некрасова И. Н.
г. Донецк, ДНР*

ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЯ К УЧАЩИМСЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

В современном мире профессия педагога является особозначимой. От его усилий зависит будущее человеческой цивилизации. Школа XXI века – это школа, где создаются условия для развития творческих способностей, учат самостоятельно мыслить и принимать решения, поощряют индивидуальные склонности и способности учащихся. Поэтому с этим особо остро возникает вопрос отношений между учителем и учеником. Отношения учителя и ученика – это модель, которая задает тон всего учебного процесса. Как известно, учитель закладывает основные формулы в сознание «маленького человека».

Отношения учителя и ученика, как правило, не должны вытеснять влияние родителей на формирование психологии ребенка. Тем не менее, не стоит забывать: родители должны контролировать процесс обучения и быть в постоянном контакте с учителем.

Эмоционально-положительная окраска взаимоотношений между учителем и учеником является более предпочтительной, чем обычные формальные отношения между участниками образовательного процесса. Значимость взаимного принятия для формирования эмоциональной сферы личности является неоспоримой. Эмоциональные аспекты любого взаимодействия, а тем более взаимодействия взрослого и ребёнка, обнаруживают «характер двусторонности», так как «люди достаточно сходны в предпочтении отрицательного или положительного отношения к ним» [1]. «Социальные воздействия взрослого выступают в роли факторов, актуализирующих, направляющих, поддерживающих или же тормозящих, блокирующих, деформирующих психические усилия личности ученика» [2].

Отрицательные эмоциональные переживания могут носить взаимно обуславливающий характер в системе взаимодействия «ребёнок – взрослый», поэтому система «ученик – учитель» в формировании эмоциональной сферы участников образовательного процесса вносит вклад, который заслуживает пристального внимания [3]. Всякий раз, оказываясь под влиянием отрицательного отношения к себе со стороны учителя, ученик испытывает эмоциональное напряжение, дискомфорт, стресс. Более того, создаются условия, которые не позволяют качественно усваивать образовательную программу.

Учитель не должен разделять учеников: на «хороших» и «плохих», «умных» и «глупых». Такая классификация часто приводит к тому, что отличники становятся изгоями, двоечники – лидерами, а хорошие – серой массой. Доминирующие личности в детском коллективе, как правило, действуют по законам улицы – кто сильнее, тот и прав.

Поэтому появляются не только психологические конфликты, но и физические разборки между учениками, которые довольно редко заканчиваются позитивно и безболезненно.

Профессиональный учитель должен вовремя предвидеть возникающий конфликт между учащимися и постараться решить его без внедрения родителей, завуча и директора. Отношения учителя и ученика строятся на доверии, поэтому учитель не должен обещать своим подопечным рассмотрение конфликта в индивидуальном порядке, а после предавать огласке все нюансы происшествия. Учитель не должен бояться хвалить учеников за оценки. Похвала положительно действует на ребенка, как вода на увядающий цветок.

Хороший учитель способен пробудить интерес ученика ко всему учебному процессу сразу. Отношения учителя и ученика должны быть крепкими, но при этом нельзя забывать о субординации. Индивидуальный подход к каждому ребенку – это талант, которым наделен не каждый работник учебной сферы.

Ребенок кодирует в памяти именно позитивный образ учителя, поэтому не боится быть активным на уроках и свободно чувствует себя на перемене. Но, все равно, плохое настроение влияет на человека и даже на учителя. Поэтому, если учитель всего лишь изменил интонацию, отвечая на вопроса, ребенку она показалась грубой или безразличной, это может вводить его в растерянность.

Отрицательное стереотипное отношение к личности современного ученика имеет различные последствия, такие как противостояние и межличностные конфликты (скрытые и открытые) между учителями и учениками, снижение уровня психического здоровья, интереса к школьному обучению и нежелание учиться. Доброжелательные взаимоотношения между учителем и учеником и между учениками могут способствовать: взаимопониманию, условиям для развития творческих способностей, взаимопомощи в учебном коллективе и эффективной и плодотворной работе учителя и ученика.

Отношения учителя и ученика – это первый глобальный контакт в жизни каждого человека, который определяет его способность найти свое место в жизни и адаптироваться к любым условиям социума.

Очень хорошо, когда уже взрослый человек вспоминает о своем первом учителе, как о прекрасном наставнике, который смог сформировать его мировоззрение, пригласившее его на пути к успешному будущему.

Профессия практического психолога в современном образовании достаточно востребована. Это обусловлено тем, что школа характеризуется полифункциональной нагрузкой как образовательный институт современного общества. Главным является не только снабжение будущего взрослого гражданина знаниями, умениями и навыками в процессе его обучения в школе.

Особенно важна его социально-коммуникативная подготовка к жизни. Это обусловлено тем, что способность к построению грамотных, адекватных на уровне социальной компетентности коммуникативных взаимодействий, рассматривается как необходимое качество взрослого человека как гражданина.

Одним из приоритетных направлений работы школьного психолога является оказание актуальной помощи старшеклассникам, начиная еще с периода младшей школы в подготовке обучающихся к жизни на высоком уровне коммуникативной компетентности, куда отдельным подготовительным блоком входят следующие умения

и навыки: готовность к социальным коммуникациям, готовность к осуществлению продуктивных деловых коммуникаций, интимно-коммуникативная компетентность как показатель моральной зрелости и готовности личности к установлению субъективно-значимых, интимно-личностных взаимодействий, а также готовность к осуществлению социально формальных коммуникаций, характеризующих личность как участницу социальных и общественных процессов. Делая анализ своего личного опыта работы необходимо сказать, что главным в общении учителя и учащихся должны быть отношения, основанные на уважении и требовательности. У педагога со стабильным эмоционально-положительным отношением к детям, деловой реакцией на недостатки в учебной работе и поведении, спокойным и ровным тоном в обращении школьники раскованы, общительны, доверчивы. Правильный стиль общения создает атмосферу эмоционального благополучия, которая во многом определяет результативность учебно-воспитательной работы. Верно найденный стиль педагогического общения, соответствующий неповторимой индивидуальности педагога, способствует решению многих задач в обучении и воспитании ученика.

Литература

1. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
2. Анцыферова Л. М. О закономерностях познавательной деятельности / Л. М. Анцыферова. – М., 1996.
3. Мясищев В. Н. Проблемы отношений человека и её место в психологии / В. Н. Мясищев. – М., 1957.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям: учебно-методическое пособие / В. А. Сухомлинский. – Киев, 1969. – 288 с.
5. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю: учебно-методическое пособие / В. А. Сухомлинский. – Киев, 1984. – 254 с.

Андреева В. В.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Андреева И. А.
г. Горловка, ДНР*

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПСИХОСОМАТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Психосоматика – это отрасль научных знаний, которая стоит на стыке медицины и психологии. Соматика в переводе с греческого обозначает – тело. Соответственно, это научное направление,

которое изучает причины заболеваний через психическое состояние человека [1]. Другими словами, наше тело, наш организм начинает болеть в случае проявления различных психологических состояний (стресс, эмоции, депрессия и т.п.). В их основе лежит нарушение психологической деятельности человека. Но, следует обратить внимание на то, что эти психические состояния имеют негативную направленность. В результате может развиваться навязчивый невроз, хронические заболевания нервной системы и прочее, т.е. соматическое заболевание, которое может привести к развитию той или иной патологии.

Современный мир очень интересен, своеобразен, уникален. Однако, многие ученые утверждают, что на современного человека оказывают влияние слишком много вещей, к воздействию которых он не готов. Ускорение темпа жизни, необходимость быстрой перестройки на разные виды деятельности, высокий уровень требований к навыкам современного человека, нестабильная политическая и экономическая ситуация в мире и многое другое. Это лишь часть факторов, которые могут привести нас к различным состояниям и повлечь за собой заболевания психосоматического характера [5].

Современное урбанизированное и информационно-технологизированное общество людей предъявляет более высокие требования к психофизиологическим механизмам жизни и деятельности человека (двигательным, сенсорным, интеллектуальным). Так возникла и все более усиливается социально-биологическая аритмия и дисгармония развития человека. Все чаще человек, его рабочие психофизиологические механизмы подпадают под предельные нормы возможной работоспособности [4].

В результате научно-технического развития возможности экстенсивного использования функциональных ресурсов организма оказываются в основном исчерпанными, подведенными к грани возможного. Нередко, предъявляемые современным научно-техническим развитием требования неимоверной быстроты психофизиологических реакций, избыточная информационная насыщенность, нарастающая расчлененность трудовых операций превращают социальнобиологическую аритмию, рассогласованность между социальным и биологическим в один из важнейших болезнетворных факторов. В условиях ускорения экологической, производственной, информационной ситуации на помощь стихийной, естественной адаптации должна прийти социальная адаптация человека.

Так, реактивные психозы у людей рассматриваются в наше время как заболевания особого психогенного происхождения. Неврозы как некие функциональные нервно-психические заболевания

относятся к разряду психогенных заболеваний. Они порождаются рядом этиологических факторов, характеризующихся не только вещественно-материальными, но также информационно-духовными составляющими, которые вселяют в людей страх и сомнения. Неврозы обладают смыслозначимыми свойствами и особенностями типа фрустрации (т.е. крушение идеалов, надежд, планов, чувство безысходности, а также семейные осложнения, потеря близких и т.п.). В психосоматической патологии факторы оказывают наиболее сильное и патогенное воздействие через слово. Именно слово и его смысл в регулировании физиологических систем организма открывает широкие возможности для рационального управления психическими и телесными процессами [4].

Таким образом, перед медициной и психологией стоят новые задачи, особенно связанные с профилактикой соматических расстройств. Сегодня существуют новые возможности влияния на осмысленное гигиеническое поведение человека путем воздействия на структуры его подсознательной психики. Свои внутренние ресурсы здоровья люди используют не в полной мере из-за неумения и нежелания доводить многие трудовые навыки до автоматизма. То есть сознательно приобретенные навыки и умения многие люди не доводят до такого уровня, когда они в полной мере проявлялись и функционировали бы в режиме подсознательного автоматизма. Это могло бы разгрузить сознание человека, оздоровить его и тем самым привлечь ресурс социально-психологической профилактики.

Литература

1. Кулаков С. А. Основы психосоматики / С. А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2003. – 288 с.
2. Кулаков С. А. Парктикум по интегративной психотерапии психосоматических расстройств / С. А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2007. – 294 с.
3. Малкина-Пых И. А. Психосоматика. Справочник практического психолога / И. А. Малкина-Пых. – М. : «Эксмо», 2008. – 563 с.
4. Сандомирский М. Е. Психосоматика и телесная психотерапия : Практическое руководство / М. Е. Сандомирский. – М. : Независимая фирма «Класс», 2005. – 592 с.
5. Старшенбаум Г. В. Психосоматика и психотерапия. Исцеление души и тела / Г. В. Старшенбаум. – М. : Издательство Института психотерапии, 2005. – 496 с.

Андреанова В. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Филатова В. А.
г. Горловка, ДНР*

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ РЕАЛИЙ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА А. П. ЧЕХОВА «СТУДЕНТ»)

Реалии, согласно энциклопедическому определению, – «объективные факты как исторический фон литературного или иного описания; в методике преподавания иностранных языков – этнические или национальные особенности, получившие отражение в данном языке, но не переводимые на другие (или переводимые только описательно)» [2, с. 264].

Как лингвистическое явление реалии относят к категории «безэквивалентная лексика», проблемами изучения которой занимались С. Влахов и С. Флорин, Л. Бархударов, Я. Рецкер, В. Комиссаров, А. Федоров, Е. Верещагин, В. Костомаров.

Наиболее подробную классификацию реалиям дают болгарские исследователи С. Влахов и С. Флорин, подразделяя их на предметные (географические реалии, этнографические реалии, общественно-политические реалии), местные и временные реалии [1, с. 52-63]. Называя «перевод реалий» дважды условным понятием, С. Влахов и С. Флорин связывают трудности при переводе реалий с отсутствием аналога у носителей языка, и с необходимостью передачи национального колорита и исторической окраски, и сводят проблему «не к тому, можно или нельзя перевести реалию, а к тому, как ее перевести» [1, с. 77].

Переводчикам прозы А. Чехова приходится решать ряд основных вопросов. Какой стиль и язык они должны использовать – современный английский или пытаться воссоздать язык позднего викторианского времени? Как передать диалект и речь необразованных персонажей? Какой вариант английского использовать – британский или американский? В настоящее время британский вариант английского языка считается предпочтительным для перевода русской литературы девятнадцатого века.

Трудности возникают, начиная с перевода названия произведения. Например, «Дом с мезонином» А. Чехова переводится как «The House with the Mezzanine», или «The house with a mansard», или «The house with an attic» из-за непонимания переводчиками значения слова «мезонин». Название рассказа А. Чехова «Студент» не представляет трудностей для переводчиков. На этом простота перевода заканчивается. Мы сравнили три варианта перевода, выполненный разными переводчиками из разных стран в разное время – Констанс

Гарнетт (Великобритания), Василий Ликвар (США) и семейная чета – Ричард Пивер и Лариса Волохонская (США – Россия).

При переводе имён собственных все переводчики использовали принцип транслитерации – Ivan Velikopolsky, Vasilisa, Laykerya, Ivan the Terrible, Peter the Great. Для адекватного понимания прибегают к послетекстовым (или подстрочным пояснениям). Например, в варианте Р. Пивера и Л. Волохонской поясняется значение прозвище первого императора Петра I: «*Peter I, the Great (1672–1725), the first to adopt the title of emperor, extended the power of Russia considerably and built the new capital of St. Petersburg*» [3, с. 459].

Переводчики используют различные стратегии преодоления трудностей перевода рассказа А. Чехова «Студент»: опущение, адаптацию, описание, трансформационный тип перевода, при котором нарушается структура предложения. Но все стремятся достичь главного – донести до читателей своей страны насыщенный бытовыми, культурными и историческими реалиями текст гениального русского писателя, классика русской литературы.

Литература

1. Влахов С. И. Непереводимое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – Изд. 4 е. – М. : «Р. Валент», 2009. – 360 с.
2. Реалия // Словарь иностранных слов : [Более 4500 слов и выражений] / Н. Г. Комлев. – М. : ЭКСМО, 2006. – 669 с.
3. Chekhov A. Stories. Translated by Richard Pevear and Larissa Volokhonsky. – Bantam Books (New York), 2000. – 467 p.

Андрюша О. Н.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С. Э.
г. Горловка, ДНР

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ

В современной педагогической науке особенную остроту приобретает тема адаптации первокурсников к образовательному процессу в высшей школе. В настоящее время, в связи с переходом образования на новые государственные стандарты, а также ввиду общих тенденций глобализации и гуманизации учебно-образовательного процесса этот вопрос является наиболее актуальным. В связи с этим одной из первостепенных задач педагогов и психологов в наше время является создание необходимых условий для быстрой и успешной адаптации к новым условиям обучения [1].

Процесс обучения в образовательной организации высшего профессионального образования осуществляется преимущественно в юношеском возрасте и является новым этапом в жизни абитуриента и требует от него большой самостоятельности и активности в получении и усвоении знаний, а также умения, способности быть психологически и социально адекватным в новых условиях. Поэтому очень важно учитывать физиологические и психологические характеристики данного возрастного периода.

Студенческая жизнь приходится на период перехода от детства к взрослости как на физиологическом, так и на психологическом уровнях. Например, в физическом развитии наблюдается ряд существенных изменений с исчезновением диспропорций, характерных для подросткового возраста. «Исчезает непропорциональность в развитии конечностей и туловища, увеличивается относительный объем грудной клетки, выравнивается соотношение между массой тела и объемом сердца, ликвидируется отставание в развитии сердечно-сосудистой системы» [2]. Также отмечается увеличение мышечной силы, скорости реакции и моторики. А показатели физической трудоспособности и выносливости приближаются к взрослому человеку.

Юношеский возраст является пиком работы головного мозга, поэтому это самый благоприятный период для обучения и получения профессиональных навыков, поскольку в данный период студенты обладают хорошей памятью, вниманием и способностями к решению разнообразных задач. Более того, этот период играет огромную роль в формировании самосознания, индивидуальности, мировоззрения.

Таким образом, можно сделать вывод, что юношеский возраст является значимым периодом в становлении студентов-первокурсников в качестве профессионалов, а также духовно и морально развитых личностей. А это невозможно без знания возрастных и индивидуально-психологических особенностей первокурсников. Именно поэтому педагогу необходимо знать их и уметь в соответствии с ними создавать такие условия учебного процесса, чтобы студенты смогли быстро адаптироваться к новой среде обучения.

С этой целью в ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» уже второй год существует институт студенческого кураторства. Лидеры-старшекурсники закрепляются за группами нового набора. В течение августа-сентября студенческих кураторов обучают тому, как планировать работу с первокурсниками, как проводить кураторские часы, как сотрудничать с куратором группы из числа преподавателей. «Дебютируют» студенческие кураторы, организуя участие группы в квесте «Разархивируй институт», а затем на представлении визитных карточек групп нового набора.

Полученный опыт студенческого кураторства подтверждает жизнеспособность проекта и необходимость друга и наставника для новичков в лице старшекурсников. Этот тандем помогает минимизировать риски адаптационного процесса.

Литература

1. Колокольникова З. У. Ведущие тенденции развития современного мирового образовательного процесса [Электронный ресурс] / З. У. Колокольникова, О. Б. Лобанова – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/21_DSN_2012/Pedagogica/4_114364.doc.htm
2. Барвинский А. А. Курс лекций по психологии и педагогике. Раздел «Психология и педагогика высшей школы» : учебное пособие / А. А. Барвинский. – Сумы : Сумский государственный университет, 2015. – 110 с.
3. Сластенин В. А. и др. Педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Изд. Центр «Академия», 2002. – 576 с.

Антич А. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.
г. Горловка, ДНР*

ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ В ПЕДАГОГИКЕ

Одним из важнейших аспектов в педагогике является формирование детского коллектива. Итак, что же такое детский коллектив?

Вот что пишет А. С. Макаренко на заре создания трудовой коммуны о проблеме единства в коллективе.

«Детский коллектив рассматривается как нечто отдельно стоящее, как некоторый материал для воспитания. Тогда как нигде не говорится о педагогическом коллективе, воспитатель рассматривается как индивидуальный деятель и педагогический коллектив рассматривается как простая сумма этих деятелей. В результате наша практика представляет обыкновенно безотрадную картину двух лагерей, в лучшем случае находящихся в состоянии мира, но никогда не слияния, не дружбы, не единства. В отдельно стоящем детском коллективе организуется самоуправление, которое обращается в пустую игру, бузотерство, не имеющие абсолютно никакого значения для воспитания. Педагогический персонал ограничивается школьной работой и приносит в этом кое-какую

пользу, но никаких, разумеется, воспитывающих процессов, никакой реорганизации личности здесь наблюдать не приходится.

Все это в лучшем случае. Обыкновенно же разрыв между детским коллективом и педагогами принимает характер шпионского недоверия, подозрительности, с одной стороны, шпионства и надзирательства – с другой» [2, с. 338-339].

Поэтому педагогу нужно уметь формировать детский коллектив, быть для него и наставником, и другом, который всегда может помочь добрым советом.

Для коллектива очень важен психологический климат. Что же это такое?

«Психологический климат – объективно существующее явление. Он создается под влиянием двух факторов. Прежде всего, это социально-психологическая обстановка в целом» [1, с. 4] Да, в коллективе очень важны такие аспекты, как доверие, взаимопомощь, взаимоуважение...

«Второй фактор – микросоциальные условия» [1, с. 4]. Речь здесь идет о функциях коллектива, самоуправлении, обязанностях (дежурство).

У любого коллектива, в т.ч. и детского, есть свои признаки. «Признаками коллектива являются:

- 1) наличие личностно и социально значимой цели, которую осознают все члены детского сообщества;
- 2) совместная общественно-полезная деятельность, направленная на достижение этой цели;
- 3) отношение взаимной зависимости, система подчинения и ответственности за себя и других;
- 4) психологический климат: чувство эмоционального комфорта, мажорный тон существования (живость, возвышенность, радость, удовольствие, равнодушие и т.д.), соотнесение активности со сдержанностью (достоинство);
- 5) традиции, ритуалы, атрибуты, появляются во время жизнедеятельности детского коллектива и лежат в основе преемственности его развития.

Если детское сообщество не соответствует перечисленным признакам, то она не является коллективом, и воспитатель должен направить свои усилия на его создание» [3, с. 208].

Этапы развития детского коллектива А. М. Лутошкин подал в виде образов:

- 1) песчаная россыпь, когда связей между детьми еще нет, а вместе они держатся благодаря внешним воздействиям (как песок в ладонях);
- 2) мягкая глина, когда между воспитанниками появляются непрочные связи, которые можно легко изменить и даже разрушить;

- 3) мерцающий маяк – появление привлекательной, зовущей цели;
- 4) алый парус как символ движения для ее достижения;
- 5) горящий факел, когда коллектив, как определенное сплоченное единство, освещает дорогу другим и согревает всех своим теплом.

Пути развития детского коллектива определяются условиями и возможностями общения воспитателя с воспитанниками и воспитанников между собой, особенностями их взаимоотношений, стилем педагогического взаимодействия между участниками воспитательного процесса, их личностными качествами, индивидуальными характеристиками, опытом предыдущей работы и воспитания. С учетом ранее указанных моментов, таковыми могут быть: организация системы требований; воспитание актива, организация перспективных линий; формирование здорового общественного мнения; создание традиций, эмоционального климата, системы взаимопомощи и тому подобное [3, с. 209].

Да, любой детский коллектив должен быть сплоченным и дружным. В нем должны закрепляться определенные традиции, члены коллектива должны всегда помогать друг другу. Именно хороший коллектив и педагог, который смог организовать его, дают нам счастливые времена, проведенные в школе.

Литература

1. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева – М., 1989. – 224 с.
2. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – Москва: Издательство политической литературы, 1990. – 416 с.
3. Глазиріна В. М. Педагогіка сучасної школи: Навч. посібник для студентів педагогічних ВНЗ / В. М. Глазиріна. – Донецьк : Норд-Прес, 2006. – 220 с.

Ариничева Е. А.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ивахненко М. Н.
г. Горловка, ДНР

К ВОПРОСУ ОБ ОСВОЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. С. ПУШКИНА

Проблема заимствованной лексики в русском языке была затронута многими известными писателями и публицистами. А.С. Шишков и его сторонники настаивали на изгнании из русского языка иностранных слов и замене их соответствующими

русскими эквивалентами. Н.М. Карамзин допускал возможность использования иноязычных слов в разумных пределах. Позиция же В.Г. Белинского о целесообразности использования иностранных слов строилась таким образом: новые заимствования следует употреблять с объяснением, и – пока они не утвердились – как можно реже [1, с. 52].

Особый же интерес к иноязычным вкраплениям можно обнаружить в исследованиях языковых особенностей пушкинских текстов. Рассматривая данную тему, можно выделить несколько аспектов ее изучения: во-первых, частота употреблений заимствованных английским языком слов в произведениях А.С. Пушкина (в их число входят слова с исконными латинскими или греческими корнями, которые в дальнейшем получили свое развитие во многих языках романо-германской группы); во-вторых, частота употребления чисто английских заимствований, хотя их количество и невелико – около тридцати слов.

Цель исследования заимствованных слов:

1. Для придания стилистической окраски произведению: *отвечать на учтивый вызов gentleman, боксовать на перекрестке*. В «Истории Пугачева» использование форм *дистрикт* и *деташимент* связано со стремлением придать повествованию более официальный и военный характер.

2. Для придания колорита произведению: *мисс Жаксон, милорд, леди, джентельмен, мистрис* и др.

3. Для отражения реалий Англии: *отставной мичман, клуб, пер* и др.

Для характеристики заимствованной лексики у А.С. Пушкина важным оказывается сопоставление иноязычного слова и исконно русского аналога. Сопоставление показывает, что русские синонимы имеют более широкое значение и чаще используются в пушкинских текстах, например, в «Истории Пугачева» писатель использует английское слово *дистрикт* и рядом дает русский эквивалент *уезд*. При этом слово *дистрикт* используется А.С. Пушкиным всего один раз, а *уезд* – 22 раза.

В пушкинских текстах используются не только непрямые заимствования, но и осложненные различными морфемами. При этом производные могут быть оформлены либо исконно русскими аффиксами, такими как: *-ство, -ова, -нича*; либо заимствованными аффиксами: *-ист, -ер*.

В эпоху А.С. Пушкина вопрос о заимствованиях оставался актуальным и открытым. Писатель признает законным употребление «иноплеменных слов», если они обозначают предметы или понятия, для которых нет подходящего слова или выражения в самом русском языке. Вот кредо великого поэта: «Истинный вкус состоит не в

безотчетном отвержении такого-то слова, такого-то оборота, но в чувстве соразмерности и сообразности» [2, с. 73].

Кроме русского языка, А.С. Пушкин в совершенстве владел французским, знал и другие иностранные языки. Все это в той или иной мере запечатлелось в языковой структуре его стихотворного романа «Евгений Онегин»: французские, английские, итальянские и латинские слова и выражения, иногда с русским переводом в тексте, иногда в примечаниях, иногда вовсе без перевода. Несколько раз авторские отступления актуализируют саму тему оправданности или неоправданности применения варваризмов. Часто А.С. Пушкин, фиксируя самое начало перехода иностранного слова в лексический фонд русского языка, пишет его либо по-французски, либо сохраняет все особенности первичного языка, но графически оформляет иноязычное слово русскими буквами, таким образом, придавая ему статус варваризма.

Таким образом, в произведениях А.С. Пушкина присутствует множество заимствованных слов, причем иноязычные слова употребляются и как варваризмы, и в своем настоящем написании (на иностранном языке). Многие из варваризмов в произведениях А.С. Пушкина являются первой фиксацией заимствованного слова в русском языке, что свидетельствует о важной роли творчества А.С. Пушкина в формировании русского языка.

Литература

1. Изюмская С. С. В. Г. Белинский об иноязычной лексике / С. С. Изюмская // Русская речь. – 2002. – № 1. – С. 51-52.
2. Русские писатели о языке: хрестоматия. – Л.: Изд-во Учпедгиз, 1954. – 460 с.
3. Федотов О. Магическая сила слова / О. Федотов // Русский язык в школе. – 2001. – № 6. – С. 5-10.

Атамаян А. Г.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Евсюкова Н. В.
г. Горловка, ДНР*

ПРАВОВОЙ СТАТУС РУССКОГО КРЕСТЬЯНСТВА В НАЧАЛЕ XX ВЕКА КАК ФАКТОР ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ АГРАРНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ПРАВИТЕЛЬСТВА П. А. СТОЛЫПИНА

Учитывая тот факт, что Россия значительно дольше ведущих государств Запада оставалась аграрной страной, крестьянский вопрос в отечественной истории относится к числу наиболее актуальных и дискуссионных.

На стыке XIX-XX вв. Россия переживала существенное падение показателей урожайности основных зерновых культур, что стало наглядной иллюстрацией комплексного кризиса сельскохозяйственной отрасли. Феодальные пережитки не только тормозили экономическое развитие страны, но и прямо способствовали обострению социальных противоречий.

Исходя из вышеизложенного, наше исследование посвящено изучению практических результатов государственных преобразований в России второй половины XIX века в контексте совершенствования права собственности крестьян на землю.

Крестьянская реформа 1861 года сыграла важную роль в модернизации сельского хозяйства Российской империи, находившегося в состоянии застоя. Однако проведенные Александром II преобразования не стали полноценным решением крестьянского вопроса. В ходе раскрепощения крестьяне получали земельные наделы в пределах общины, но продолжали отрабатывать барщину в пользу помещика до полного выкупа своего надела. Таким образом, согласно новому аграрному законодательству, изменился лишь юридический статус крестьянина – от крепостного до временнообязанного.

Для ускорения реализации реформы правительством было принято решение о единовременной выплате помещикам 80% от стоимости отторгнутого крестьянского надела. Крестьянин, в свою очередь, был обязан в течение 49 лет погасить долг перед государством с уплатой 6% годовых. Окончательно выкупные платежи были отменены только в 1907 году. Следовательно, крестьянские выплаты за землю во много раз превысили её реальную стоимость [1, с.97].

Половинчатость и незавершённость реформы Александра II ярко проявляется и при изучении формы собственности земельных наделов, выкупленных крестьянами у помещиков. Даже после выплаты кабальных повинностей за полученные земельные участки крестьяне не получали статус свободных землевладельцев. Оказавшаяся в общинной собственности земля не стала объектом динамичных финансовых операций, а лишь была предоставлена крестьянам в пользование. Столь консервативная позиция властей в решении едва ли не ключевой проблемы тогдашней России внушительным образом замедляла развитие капиталистических отношений в русской деревне и впоследствии привела к обострению межклассовых противоречий.

Следует заметить, что административно-правовое поддержание института общины шло вразрез с реальными процессами, протекавшими в сельской местности. В частности, sporadический характер переделов общинных земель в сёлах свидетельствует о

пассивности общины как хозяйственного организма. Кроме того, около половины крестьян к концу XIX века выплачивали денежную ренту вместо отработочной и натуральной. Все чаще к указанному периоду встречается практика аренды земли у помещиков и использования в сельском хозяйстве наемных рабочих [2, с.9]. Такое положение вещей свидетельствует о постепенном падении роли общины. Феодальные пережитки в широком смысле продолжали действовать лишь на уровне официального законодательства, но на практике вытеснялись более совершенными и отвечающими требованиям времени капиталистическими элементами.

Отмена в 1903 году круговой поруки в теории несколько упростила процесс выхода крестьян из общины, однако недостатки правовой базы не позволяли осуществлять этот механизм на практике [3, с.67]. В этот же период началась работа по совершенствованию паспортного законодательства для обеспечения более свободного перемещения крестьян. Исходя из логики властей, после отмены круговой поруки паспорта должны были утратить свое налоговое значение и превратиться в документ, удостоверяющий личность. Однако проект, разработанный по данному вопросу комиссией П.М.Дурново, стал жертвой бюрократической волокиты и погряз при обсуждениях в разных ведомствах до 1905 года [3, с.68].

Следовательно, в ходе упразднения крепостничества юридический статус русского крестьянства потерпел лишь формальные изменения, которые не стали решением давно назревших социально-экономических проблем и противоречий, а лишь перенесли в отдалённую перспективу возможность полноценного перехода к капиталистическим отношениям и принципиально новому правовому укладу. Таким образом, к началу XX века нерешённость крестьянского вопроса в России достигла критической точки, что требовало от правительства безотлагательных мер по предоставлению крестьянам реальной экономической свободы и искоренению устаревших гражданско-правовых ограничений.

Литература

1. Аврех А. Я. П. А. Столыпин и судьбы реформ в России / А. Я. Аврех. – М.: Политиздат, 1991. – 286 с.
2. Кауфман А. А. Аграрный вопрос в России: курс лекций для Московского народного университета / А. А. Кауфман. – М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1908. – 167 с.
3. Крип'якевич І. П. Історія України / І. П. Крип'якевич. – Львів: Світ, 1992. – 560 с.
4. Маслов П. П. Крестьянское движение в России / П. П. Маслов. – М.: Изд-во товарищества «Мир», 1923. – 139 с.

Бабий А. В.

Научный руководитель: ст. преп. Рыжкова Л. А.
г. Донецк, ДНР

ПОЭТИКА СТИХОТВОРЕНИЯ О. УАЙЛЬДА «СИМФОНΙΑ В ЖЁЛТОМ»

Оскар Уайльд – яркий представитель литературы эстетизма на рубеже XIX-XX вв. Для нереалистических течений рубежа веков характерен акцент на передаче впечатлений, эмоций. В импрессионистическом цикле стихотворений – «Симфония в жёлтом» (*“Symphony in Yellow”*, 1889) занимает особое место.

Стихотворение состоит из трёх строф, написано четырёхстопным ямбом и каждая строка состоит из одинакового количества слогов. Рифма – кольцевая, мужская. На фонетическом уровне можно выделить такой стилистический приём как аллитерацию звука [l]: *“The yellow leaves begin to fade // And flutter from the temple elms, // And at my feet the pale green Thames // Lies like a rod of rippled jade”* [3, р. 127]. Эта особенность сохраняется и в переводе И. Копестинской: *«И с желтых вязов листьев рой // У Темпла пасмурно шуршит, // Мерцает Темза, как нефрит, // Зеленоватой желтизной»* [2, с. 34]. Повторение сонорного звука [l], который встречается и в ключевом слове оригинала – *yellow*, и звука [л], входящего в слово *жёлтый* в переводе, придаёт тексту стихотворения плавность, музыкальность и большую выразительность. Л.Г. Павленко пишет, что «Музыкальной теме динамики, движения, перемены состояния противопоставлена кода произведения *«The Thames lies like a rod of rippled jade»* – *«Мерцает Темза, как нефрит, зеленоватой желтизной»*. Статичный глагол *«lie»* – *«лежать»*, на самом деле, здесь имплицитно тоже выражает динамику, движение, ср. «течет, бежит»; выбор статичного глагола лишь подчеркивает относительную вечность реки, ландшафта по сравнению с неизменно меняющимися временами года или рукотворными объектами» [1, с. 163]. Таким образом, автор противопоставляет неторопливому течению реки суету окружающего мира – движение омнибуса, спешка прохожих и т.д. Также можно предположить, что выбранный автором глагол *to lie* «лежать», весь образный ряд стихотворения, а также символика жёлтого цвета навеивает мысли об увядании и смерти. О. Уайльд использует глаголы *to fade* и *to flutter (from)*, что в переводе на русский язык означает здесь «увядать» и «опадать».

Ещё один стилистический приём стихотворения – оксюморон *“Crawls like a yellow butterfly”* [3, р. 127] («Ползет, как желтый мотылек» [2, с. 33]). Мотылёк обычно ассоциируется с полётом,

порханием. В сопоставлении Уайльда даже медленное перемещение омнибуса кажется быстрым в сравнении с неспешным течением реки, олицетворяющей вечность.

Помимо указанных выше стилистических приёмов, текст стихотворения насыщен и другими сравнениями.

В первой строфе – два сравнения, а во второй и третьей – по одному, например, “... *a passer-by // Shows like a little restless midge*” [3, р. 127] («... прохожих суeta – Как мошки, вьются вдоль дорог» [2, с. 33]), “... *like a yellow silken scarf, // The thick fog hangs along the quay*” [3, р. 127] («Как шелка желтого поток, // Туман дома запеленал» [2, с. 34]), что придаёт тексту большую образность, восстанавливает полноту изображаемой картины. Природные явления и обыденные предметы эстетизируются посредством сравнений. Сравнение, метафора и олицетворение являются излюбленными художественными средствами О. Уайльда: омнибус сравнивается с желтым мотыльком, а туман (природное явление) – с шарфом (рукотворным предметом).

Особое место в стихотворении занимают колористические образы. С их помощью возникают живописные картины городского пейзажа в жёлтом цвете осени: густой туман расстился, как жёлтый шелковый шарф (“... *like a yellow silken scarf, // The thick fog hangs along the quay*” [3, р. 127]), желтые листья (“*yellow leaves*” [3, р. 127]). В конце стихотворения говорится о Темзе, в оригинале бледно-зеленой (“... *And at my feet the pale green Thames // Lies like a rod of rippled jade*” [3, р. 127]) («... И у моих ног бледно-зеленая Темза // Лежит, как лоза из волнистого нефрита» (подстрочный перевод наш. – А. Бабий)) и др. Это дает основание полагать, что и река отдает желтоватым цветом. В переводе И. Копестинской даже Темза мерцает зеленоватой желтизной [2, с. 34]. Примечательно в этом контексте и использование синестезии в названии – цвет (жёлтый) сочетается с музыкальным произведением (симфонией). Синестезия – приём соединения ощущений разного рода – часто встречается в символистской лирике. Широкое использование этого приёма показывает стремление авторов рубежа веков к синтезу искусств.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в стихотворении поэта прослеживается мотив увядания, а жёлтый цвет здесь имеет суггестивное значение, навевая печальные мысли о быстротечности жизни и о близости смерти.

Литература

1. Павленко Л.Г. Интерпретация текста в общей парадигме культуры / Павленко Лариса Геннадиевна // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – №12(54): в 4-х ч. Ч. IV. – С. 160-165.

2. Уайльд О. Стихотворения. Портрет Дориана Грея. Тюремная исповедь. Киплинг Р. Стихотворения. Рассказы. / Оскар Уайльд, Редьярд Киплинг. – М.: Художественная литература, 1976. – 768 с.
3. Wilde O. Poems / Oscar Wilde. – PoemHunter.Com – The World's Poetry Archive, 2004. – 188 p.

Баева Т. Д.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.
г. Горловка, ДНР

ТИПОЛОГИЯ УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Урок является сложным педагогическим объектом. Как и всякие сложные объекты, уроки могут быть разделены на типы по различным признакам. Знание типологии уроков иностранного языка помогает учителю в правильном планировании урока, постановке целей и задач. Мы рассмотрим несколько классификаций уроков иностранного языка.

Существует несколько классификаций уроков иностранного языка. Так, Блинов В. М. выделяет следующие типы уроков иностранного языка по их цели:

1. Ознакомление с языковым материалом.
2. Усвоение языкового материала.
3. Образование и развитие навыков речевой деятельности.
4. Урок повторения языкового материала.
5. Урок обобщения языкового материала.
6. Урок контроля языкового материала.

В свою очередь, Салистра И. Д. выделяет 3 типа уроков, связанных с постановкой цели:

1. Выработка первичных умений.
2. Выработка предречевых умений.
3. Выработка речевых умений.

Постановка целей обуславливает усвоение на уроке иностранного языка языковых средств и развитие речевых умений [2, с. 8].

Лемперт Б. Д. выделяет уроки иностранного языка, целью которых является развитие чтения и устной речи на основе ранее сформированных умений и навыков, пользования языковым материалом, и уроки, целью которых является формирование умений и навыков пользования определенным языковым материалом. Автор различает 2 типа уроков:

1. Речевой – уроки, в которых выполняются только речевые упражнения.

2. Речевой комбинированный – уроки, в которых выполняются преимущественно речевые подготовительные упражнения, но возможность использования также других видов упражнений.

Ильин М. С. считает, что в учебном процессе овладение средствами языка и речевыми умениями взаимосвязано. На любом уроке главным для учителя и ученика является ситуативное употребление речевого материала. Ильин М. С. в свою очередь выделяет 2 типа уроков:

1. Урок синтетической речевой деятельности.
2. Урок аналитической речевой деятельности.

В основе урока синтетической речевой деятельности лежит беспереводное чтение диалогической и монологической речи. На уроках аналитической речевой деятельности является усвоение языкового материала и выработка умений и навыков в пределах аналитических аспектов, когда учитель учитывает степень готовности языкового материала и его употребление учениками [2, с. 8-9].

На наш взгляд, наиболее емкой классификацией уроков иностранного языка является классификация Пассова Е. И., так как в основе ее лежит обучение всем видам речевой деятельности и аспектам языка.

Пассов Е. И. дает такую типологию уроков:

1. Урок формирования лексических навыков.
2. Урок формирования грамматических навыков.
3. Урок совершенствования речевых навыков.
4. Урок развития монологической речи.
5. Урок развития диалогической речи.
6. Урок развития умения читать [1, с. 77-120].

Таким образом, классификация предполагает обобщение уроков по определенным признакам. В целом, классификации уроков иностранного языка зачастую основаны на цели урока или доминирующем виде речевой деятельности.

Литература

1. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1988. – С. 77-120.
2. Якушина Л. З. Методика построения уроков иностранного языка в средней школе / Л. З. Якушина. – М. : Педагогика, 1974. – 96 с.

Базюк Т. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Белоконов Н. А.
г. Горловка, ДНР*

ОБРАЗЫ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ МАРГИНАЛОВ В ПЬЕСЕ А. ВАМПИЛОВА «ПРОШЛЫМ ЛЕТОМ В ЧУЛИМСКЕ»

Во второй половине XX века драматургия переживает достаточно противоречивое время: с одной стороны наблюдался творческий рост авторов, а с другой стороны «новая драматургия» проходит трудный путь. Публицистичность, злободневность проблематики, конфликтная острота противоположных сил и мнений выразилась в стремительности, напряженности диалога-действия, монологов, обращенных в зрительный зал. Пьесы этого периода не писались на «вечность», задача драмы была – создать человека с активной жизненной позицией. На литературную сцену конца XX века пришли А. Арбузов, А. Вампилов, Н. Коляда.

В творчестве А. Вампилова можно определить основную тему творчества – это расставание с иллюзиями и путь героя к себе истинному. Такими являются и герои последней пьесы драматурга «Прошлым летом в Чулимске».

Герои А. Вампилова – это поколение 60-70-х годов XX века. Сам автор назвал это поколение «утраченным», страдающее от одиночества и безверия, без идеи и идеала. Сама идея и суть театра А. Вампилова заключается в том, что при внешнем благополучии и жизнерадостности сюжета появляется подтекст «кризиса жизни», связанного с этическим самоопределением. В этом заключался абсурд того времени, о котором говорил и сам А. Вампилов. Таким образом, можно говорить о том, что идея экзистенциализма – является основополагающей идеей «театра Вампилова» [1, с.472]. Сам автор считал, что самое страшное – это духовное обнищание. Такое духовное обнищание переживает большинство героев-жителей Чулимска. Так, на надежду Валентины Шаманов отреагировал очень точно: «Ты возлагаешь на них слишком большие надежды...» [2, с.335]. В словах Шаманова звучит обреченность и безнадежность духовного возрождения жителей Чулимска. Если человек находится в поисках смысла, у него есть шанс на спасение, а большинство жителей Чулимска таким поиском не утруждаются.

Шаманов – юрист тридцати двух лет, в прошлом – следователь. А. Вампилов создает автобиографический образ. И автор, и его герой считают, что нельзя запугать человека, уверенного в своей правоте. Драматург создает единое целое в герое, когда вводит экзистенциальность и театральность в поведение героя, что приводит к «театру абсурда». Таким образом, Шаманов

вырисовывается как экзистенциальный маргинал – приспособленец по принуждению.

По словам Кашкиной, Шаманов – это один человек, а поведение – другого, как двойника. Долгое время она ничего о нем не знала. Оказалось, что он следователь, жил в городе, был женат *«Жена, говорить у тебя была чья-то там дочь и очень красивая. И вообще сначала ты процветал. Так говорят..»* [2, с.323]. До определенного момента у Шаманова был свой образ жизни. Но на лицо и глубокий экзистенциализм – глубокое погружение в равнодушие. Это состояние герой определяет словами: *«Я ничего не хочу. Единственное желание – чтобы мне дали покой»* [2, с.325]. Он устал бороться за справедливость, не видит смысла отстаивать букву закона, защищать право человека, так как его действия не повлияют на результат. Можно поставить под сомнение принадлежность к «театру абсурда», где главный объект размышлений драматургов – самоответственность человека в кризисном мире. Но и в поведении Шаманова периодами прорывается заторможенность. Даже в своем полусонном состоянии Шаманов кому-то или чему-то противостоит: Зинаиде, коллеге, Пашке, Валентине, что свидетельствует о том, что самоответственность окончательно не утрачена героем, она живет в подсознании героя, а вытянуть ее сможет Валентина.

Отличительной чертой Шаманова является и тот факт, что замечает влюбленная в него Валентина, что он не проходит ни разу через полисадник: *«Просто, наверное, я хожу с другой стороны»* [2, с.334].

Еще одним экзистенциальным маргиналом в пьесе является образ Пашки. Пашка – это итог семейной трагедии отца и матери. Он такой с рождения, сама система и генетические корни сделали с него такого экзистенциального маргинала, у которого театральность перерастает в балаган. Пашка чувствует в себе личность, хотя в нем нет здоровой этической основы, пытается показать свою значимость, что является только миражом.

Литература

1. Алексеев Л.Ф. История русской литературы XX века / Л.Ф. Алексеева. – М.: Высшая школа, 2008. – 488 с.
2. Вампилов А. Прошлым летом в Чулимске / А. Вампилов. – М.: Согласие, 1999. – 450 с.

Балуختа Д. О.
Научный руководитель: ст. преп. Иващенко Е. В.
г. Алчевск, ЛНР

ВЛИЯНИЕ ПОРЯДКА СЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПЕРЕВОД (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ)

В данной статье раскрывается тема значения, функций и типов, особенностей и влияния порядка слов при переводе с английского на русский язык.

Актуальность изучения данной темы обусловлена тем, что в процессе активных межнациональных контактов можно поспособствовать устранению межкультурного и межличностного непонимания при прямом (устном) или косвенном (через чтение литературы) общении носителей разных языков, вызванного некорректным переводом посредника, через которого осуществляется общение, то есть переводчика.

Вопрос о порядке слов любого языка – кардинальный вопрос синтаксиса этого языка (тем более языка аналитического, например, английского), ибо это «каркас» наименьшей единицы коммуникации – предложения, в который вкладываются «кирпичики» – слова [5, с. 35].

В английском языке существует два типа порядка слов – прямой и обратный. В разговорной и письменной речи наиболее употребляемым является прямой порядок слов. Что же касается обратного порядка слов, или грамматической инверсии, он реже используется, преимущественно в литературных произведениях.

Что касается функций порядка слов, то основная функция порядка слов в предложении – выражение степени коммуникативной значимости слова. Существует немало классификаций функций порядка слов в предложении, которые предложили такие лингвисты, как: В. Н. Комиссаров, И. В. Арнольд, В. Е. Шевакова и А. И. Смирницкий. Среди них можно выделить такие основные функции, как:

- Собственно грамматическая функция, которая состоит в том, что порядок слов служит для выражения определенных синтаксических отношений: субъектно-объектных отношений, субъектно-предикатных отношений, атрибутивных отношений и т. п.
- Выражение порядком слов лексического подлежащего и лексического сказуемого.
- Экспрессивно-стилистическая функция.

В разных случаях порядок слов может выполнять несколько функций одновременно, но при этом одна из функций всегда выдвигается вперед.

Нужно отметить, что порядком слов обычно подчеркивается сам факт связи между словами, которые составляют предложение. То или иное расположение слов указывает на наличие между этими словами определенной связи. Что касается характера этой связи, то он может уточняться не только самим порядком слов, но и другими средствами – формами слов, служебными словами и т. п. [4, с. 62].

Рассмотрим такой пример: *Sweden and Canada negotiators held the second session of their talks on the problem of international relationships at UN Office in Washington today.* – *Сегодня у Офисе ООН в Вашингтоне состоялось второе заседание представителей Швеции и Канады по вопросам международных отношений.* Перевод этого предложения требует коренной перестановки его структуры: все три обстоятельства времени и места (*at UN Office in Washington today*) поставленные в начало предложения; подлежащее английского предложения с его определением (*Sweden and Canada negotiators*) передано определением в родительном падеже, что относится к подлежащему: (заседание представителей Швеции и Канады); прямое дополнение (*the second session of their talks*) стало подлежащим; сказуемое, как и в предыдущих случаях, стоит перед подлежащим; определение к слову «*talks*» (*on the problem of international relationships*) логичным было перевести как международные отношения.

Итак, можно сделать вывод, что феномен порядка слов является одним из самых сложных аспектов языкознания. Основным вопросом словопорядка является соотношение его формального и актуального членения – борьба грамматической нормы и актуального членения (т.е. борьба организующей и выделяющей функции). Порядок слов языка определяется строем данного языка, его типологией, его грамматическими правилами и традициями, образовавшихся и развивавшихся на протяжении столетий, соображениями лингвистики текста, стиля, ритма, а также в большей или меньшей степени структурой актуального членения предложения.

Литература

1. Адмони В. Г. Грамматический строй языка как система построения и общая теория грамматики / В. Г. Адмони. – Л. : Наука, 1988.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М. : Межд. отношения, 1975. – 240 с.
3. Иванова И. П. Теоретическая грамматика английского языка / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. – М., 1981. – 220 с.
4. Смирницкий А. И. Синтаксис английского языка / А. И. Смирницкий. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1957. – 284 с.

5. Шевякова В. Е. Современный английский язык / В. Е. Шевякова. – М. : Наука, 1980. – 381 с.

Барон А. С.

*Научный руководитель: учитель географии высш. категории,
учитель-методист Сокольников Л. А.
г. Горловка, ДНР*

ГОДОНИМЫ г. ГОРЛОВКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИИ И РАЗВИТИЯ НАСЕЛЁННОГО ПУНКТА

«Топонимика – это язык Земли, а Земля есть книга, где история человеческая записывается в географической номенклатуре», – писал русский учёный Н. И. Надеждин. Интерес к названиям возрос в последние годы в условиях глобальных перемен в общественной жизни [2]. Актуальность нашей работы в том, чтобы изучать историю заселения родного края через топонимику.

Цель: изучить названия улиц города Горловка для того, чтобы узнать, как отражается история нашего города, географические особенности края в топонимах; исследовать уровень знаний годонимов родного города обучающимися Горловской ОШ I-III ступеней №25 в сравнении с разными возрастными группами населения.

Задачи: провести поисковую работу о развитии г. Горловка как населённого пункта; изучить годонимы города, фотоматериалы; интервьюировать разные возрастные группы горловчан, проанализировать и обобщить материалы для дальнейшего применения годонимов во внеклассной работе со школьниками.

Методы исследования. В работе использованы разнообразные методы и приемы: мини-экспедиция по улицам г. Горловка, картографический (анализ карт г. Горловка по трём районам – Центрально-Городскому, Никитовскому, Калининскому), опрос населения, поиск материалов о людях, в честь которых названы улицы города, описательный метод при обобщении данных поиска, изучение фотоматериалов, анкетирование различных возрастных групп населения и анализ полученных данных, статистическая обработка материалов, графический.

Годонимы (названия улиц населённого пункта) появляются в Горловке в конце XIX – нач. XX века. Одной из первых улиц стала Интернациональная [1], ведущая к шахте «Кочегарка». Первоначальное название – Конторская. Тянулась улица от конторы шахты до хутора Алексеевка. Улицы, на которых жили рабочие, назывались линиями. Рядом были улицы Десятницкая, Почтовая,

Старобазарная. Названия улиц того времени также часто носят названия промышленного характера: Врубовая, Блочная, Битумная, Буровая, Грейдерная, Горняцкая, Колхозная, Литейная, Фенольная, Строительная, Терриконная и др. [4].

В 1930-е появляются отражающие то время Комсомольская, Советская [4]. Великая Отечественная война оставила свой след в названиях улиц нашего города. Фамилии подпольщиков, воинов, освобождавших город, горловчан-героев Советского Союза остались в названиях: улицы Паши Стежко, капитана Баранова, Остапенко, лейтенанта Бойко, Николая Чуры, Оленина, генерала Казарцева [2].

Во времена Советского Союза принято было давать улицам имена, связанные со знаменитыми горловчанами. (Улицы Гаевского, Изотова, Кияна, космонавтов Волковых и др. [3]). Также часты топонимы в честь известных деятелей (б.Димитрова, ул.Кирова, Челюскина), писателей и поэтов (Пушкинская, Чёрного-Диденко, Чехова), учёных (Мичурина, Нансена). Часто в нашем городе встречаются названия, отражающие особенности степной зоны и выращивания растений (Цветущая, Фиалковая, Яблочная, Хвойная, Черемховая, Клубничная, Малиновая, Маковая, Степная, Дубовая) [5].

Нами было проведено анкетирование, в ходе которого людям разных возрастных групп были заданы вопросы: – Какие улицы в г. Горловка связаны с профессиями? – В честь кого (чего) названа твоя улица? – Когда возникла улица, на которой вы живёте? – Какие улицы названы именами горловчан?

Выявлено: представители младшей и средней групп мало знают об истории заселения Горловки и освоения края в отличие от старшего поколения. Назвать новую улицу в честь нынешних боевых событий, романтично, в честь писателей и поэтов хотели бы представители всех групп.

Выводы и предложения.

1. Топонимика является интегральной научной дисциплиной, которая находится на стыке и использует данные трёх областей знаний: географии, истории и лингвистики.

2. В последнее время к топонимам родного края обращается всё большее количество людей, с интересом изучая историю и географию. В то же время, молодое поколение достаточно мало знает о названиях улиц родного города, опирается, в основном, на ближайшее окружение (школа, микрорайон).

3. Топонимы Горловки отражают её историю и развитие как населённого пункта. Улицы города носят названия первых руководителей, профессий, растений, знаменитых личностей, героев-горловчан.

4. Материалы работы стоит использовать для проведения внеклассных мероприятий, экскурсий и т.п. в краеведческой работе.

Литература

1. <http://poisk-ru.ru/s44564t3.html>
2. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
3. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/30887>
4. http://gorlovca.ru/index/istorija_gorlovki/0-8
5. <http://horlivka.wikimapia.org/streets/>

Бахманова К. С.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Навка И. А.
г. Горловка, ДНР*

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОЙ ЭТНОПОЛИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ НА ДОНБАССЕ

Актуальность данной темы исследования обусловлена тем, что использование исторического опыта решения этнических и политических конфликтов может быть полезным в сложившейся непростой политической ситуации в нашем регионе. Особенности современной этнополитической ситуации в Украине вытекают из комплекса историко-политических и этнодемографических факторов, обусловленных пребыванием Украины в составе Российской империи, а затем и СССР.

Донецкий край издревле заселялся представителями различных этносов, носителями разнообразных культурных традиций и религиозных взглядов. Основными этническими группами являются русские и украинцы. В период промышленного развития XIX-XX вв. сюда приезжали сотни тысяч переселенцев самых разных национальностей. Именно в то время складывается этническая структура Донбасса, со сравнительно незначительными изменениями, дошедшими до наших дней. Наиболее многочисленными этносами, после русских и украинцев, являются представители следующих этносов: греки, белорусы, татары, армяне, евреи, азербайджанцы, грузины, молдаване, болгары, немцы, поляки, цыгане.

Культурный и интеллектуальный потенциал каждой из этнических групп значимый и оригинально неповторимый. Это наглядно демонстрирует национальный симбиоз Донецкой края, где этносы сумели сохранить свои языки и самобытные культуры, объединившись общими духовными корнями. Культура каждого этноса стала тем источником, который питает самобытный донецкий

характер с его работоспособностью, свободной, гордой, творческой и одновременно искренней психологией.

Провозглашение Украиной независимости государства изменило статус всех национальных меньшинств, проживающих на ее территории, и дало мощный толчок к их национальному возрождению и развитию. Начали возникать национально-культурные общества различных этносов Донбасса: греков, немцев, евреев и другие. Также начали действовать различные организации, которые были направлены на интеграцию с Россией. В свою очередь на западной Украине зарождались националистические партии, которые были радикально настроены против русских. Правительство в Киеве не обращало внимание на конфликт между этносами и не искало компромисса по урегулированию конфликта. А наоборот проводило все более националистическую политику украинизации, что естественным образом усилило пророссийские настроения на Донбассе.

В 2001 году была проведена первая перепись населения Украины. В Донецкой области проживало 4 825 563 человек. Национальный состав был следующим: украинцы – 56,87%; русские – 38,22%; греки – 2,01%; белорусы – 0,92%; татары – 0,4%; армяне – 0,33%; евреи – 0,18%; азербайджанцы – 0,17%; грузины – 0,15%; молдаване – 0,15%; болгары – 0,1%; немцы – 0,1%; поляки – 0,09%; цыгане – 0,09%; другие – 0,65%; всего более 100 национальностей. Русский язык считался родным для большинства населения в Донецкой области. На 2014 год в национальном составе населения региона украинцы ненамного преобладали над русскими, что являлось характерной особенностью данного региона [4].

Сегодня наблюдается явное обострение в Российско-украинских внешнеполитических отношениях. Данный конфликт назревал достаточно давно, но своего пика он достиг в период событий Майдана 2013-2014-го годов, когда население западных и центральных регионов Украины выступило с митингами и протестами против существующей на тот момент власти. В дальнейшем – это привело к свержению законно избранного президента. В столице Украины установился крайне националистический режим (с одобрения США и стран Западной Европы). Население Донбасса и Крыма, ориентированное на Россию, переворот не поддержало. В апреле 2014-го года новые власти предпринимают так называемую АТО, направленную против русскоязычного населения Юго-Востока. Начался длительный и кровопролитный конфликт, который продолжается по сей день, унося жизни с обеих сторон. Противостояние развернулось не только на поле боя, но и в СМИ. В условиях стремительно развивающегося современного общества информация является ценнейшим ресурсом. Это обстоятельство даёт повод назвать медиаресурсы, при их грамотном использовании,

оружием современности. «Кто владеет информацией – владеет миром» (Натан Ротшильд).

Литература

1. Бунтовский С. Ю. История Донбасса: научно-популярное издание / С. Ю. Бунтовский. Донецк: «Донбасская Русь», 2015. – 402 с.
2. История городов и сел УССР. Дон.обл. / Редкол.: Г. П. Ерхов [и др.] – Киев, 1976. – 810 с.
3. Лозко Г. С. Украинская этнология / Г. С. Лозко. – К. : Зодиак-ЕКО, 1995. – 368 с.
4. Всеукраинская перепись населения в 2001 году [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/rus/results/general/nationality/>

Баширов А. С.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ивахненко М. Н.
г. Горловка, ДНР*

К ВОПРОСУ О ПОДХОДАХ ПЕРЕВОДА ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Перевод художественной литературы, как и перевод любого другого жанра, имеет свои особенности, но главной особенностью художественного перевода можно назвать то, что он обладает относительной самостоятельностью по отношению к оригиналу, таким образом, он становится частью литературной и социальной среды языка перевода. Читатели воспринимают перевод как оригинал, поэтому переводчик художественного произведения становится как бы соавтором этого произведения. При переводе художественного текста переводчику необходимо передать всю насыщенность содержательной, эмоционально-экспрессивной и эстетической ценности оригинала и постараться приблизить воздействие текста перевода на читателей к воздействию оригинала на исходную аудиторию.

Намного труднее переводчику детской литературы, так как для ее перевода требуется понимание внутреннего мира детей и факторов, влияющих на развитие ребенка. Анализ научной литературы по проблемам перевода детской литературы показал, что в этой сфере есть немало пробелов, не существует единого мнения относительно общих принципов перевода детской литературы, часто не наблюдается четкого различия между переводом детских произведений и их адаптацией.

В основе успешного перевода произведения детской литературы лежит точный баланс содержания, креативности, простоты выражения и своего рода «лингвистической вольности». С другой стороны, при переводе литературы, адресованной, к примеру, подростковой аудитории, переводчик должен постоянно помнить о хрупкости собственного воображаемого образа подростка – уже не малолетнего ребенка, но еще и не взрослого человека. Фундаментальное различие между текстами для детей и для взрослых демонстрирует история развития детской литературы как наглядного средства информации. Рисунки в книгах добавляют новое измерение в динамику отношений между языком оригинала и языком перевода.

Одним из первых ученых, уделивших серьезное внимание проблеме перевода детской литературы, был датский переводовед Гете Клингберг, который был активным противником практики «адаптации культурного контекста» в текстах, предназначенных для детской аудитории. Он утверждал, что литературная целостность произведения должна быть сохранена настолько, насколько это возможно. Такое мнение, скорее всего, объясняется тем фактом, что детская литература имеет многочисленные специфические черты, выделяющие ее среди других литературных подсистем, она выступает ценным и эффективным инструментом воспитания и обучения ребенка, способствует усвоению языка, прививает литературный вкус, развивает языковое ощущение и дарит эстетическое удовольствие. Все это вызывает необходимость особенно тщательного отношения к переводу произведений, предназначенных для детей.

Литература

1. Потапова А.Е. Детская литература: подходы и критерии перевода [Электронный ресурс] / А.Е. Потапова. – Режим доступа : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VZhDU/2010_49/Vip_49_40.pdf

Бляшко Ю. С.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц.
Любимцева-Наталиха Л. Н.
г. Горловка, ДНР*

ПРОБЛЕМА РЕЦЕПЦИИ КЛАССИЧЕСКОГО ТЕКСТА В РУССКОЙ ДРАМАТУРГИИ РУБЕЖА XX-XXI СТОЛЕТИЙ

Проблемой литературной рецепции занимались многие известные ученые XX столетия: Г. Г. Гадамер, Р. Ингарден, Г. Р. Яусс, В. Изер, С. Холл и другие. Как известно, эта категория считается основной для рецептивной эстетики. Но в контексте эпохи постмодернизма

проблема рецепции классических произведений обрела особую актуальность. В процессе развития литературы происходит постоянное переосмысление классических текстов на основе современного интерпретатору опыта. Рецепция является одной из базовых рецептивной эстетики или современной герменевтики.

В процессе эстетической рецепции задействовано восприятие читателя, критика, литературоведа, – любого, кто непосредственно берет участие в литературном процессе. В случае, когда речь идет о текстах-ремейках, добавляется авторская рецепция.

Таким образом, можно выделить следующие виды рецепции классического текста:

- рецепция читателя/зрителя;
- авторская рецепция претекста;
- рецепция критика/литературоведа.

Для читателя главным критерием восприятия текста служит воображение. Для зрителя – на первом месте впечатление и переживание. Для литературоведа – аналитика текста.

Естественно, что особая рецепция автора, читателя, критика, литературоведа возникает в процессе взаимодействия классического претекста и его ремейка.

В истории развития литературы сформировался целый пласт произведений, признанных классикой и неоднократно подвергавшимся многочисленным интерпретациям. Одним из таких текстов является трагедия «Гамлет» В. Шекспира, послужившая основой для ремейков на разных этапах развития литературы. В русской драматургии рубежа XX-XXI столетий к известной трагедии обращались Л. Петрушевская, Б. Акунин, В. Коркия. Образцовой литературоведческой рецепцией пьесы известного драматурга в русской филологической науке считаются исследования известного советского ученого А. А. Аникста.

В драматургических ремейках допускаются не только изменения событийного ряда произведения-претекста, но появление посторонних персонажей, свободная интерпретация образов персонажей и мотивации их поступков. Целью авторов драматургических ремейков рубежа XX-XXI столетий становится развенчание штампов в восприятии не только «вечного образа» Гамлета, но и шаблонного прочтения известной трагедии. Из всего многообразия мнений критиков и литературоведов за весь период существования трагедии выделились отдельные общепризнанные, которые и превратились в стереотип. Пародируя претензию литературоведа на абсолютное понимание претекста, В. Коркия в пьесе «Гамлет.ги» вводит в число персонажей пьесы В. Аникста, который так и не смог ответить ни на один вопрос Гамлета. Полоний также упрекает литературоведа в том, что его

исследование трагедии длиною в жизнь ничуть не приблизило шекспироведа к пониманию образа Датского принца и трагедии великого англичанина в целом.

Современный характер ремейка подчеркивается в названии пьесы путем добавления расширения «гу». Расширение конкретной страны – России – аллюзия на читателя/зрителя конкретной национальности. «Гамлет.гу» В. Коркия – это рецепция классического текста русским сознанием человека рубежа XX-XXI столетий.

Литература

1. Коркия В. Я. Гамлет.гу (2001 г.) Электронный ресурс / В. Я. Коркия.– [Режим доступа]: <http://viktor-korkia.narod.ru/index.htm>

Болотина Н. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С. Э.
г. Донецк, ДНР*

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Сегодня Интернет прочно вошел в нашу жизнь. Современное образование немыслимо без компьютеров и Интернета. Большинство студентов активно используют компьютер и Интернет в своей жизни и образовании.

В системе образования становится популярной дистанционная форма обучения. Однако дистанционное обучение еще не стало общекультурной практикой в современном мире, хотя и обладает большим потенциалом в развитии образования.

Тема дистанционного обучения в современной науке освещена многими учеными: В. Ю. Быков, Н. Б. Евтух, П. В. Стефаненко. Большинство ученых и преподавателей вузов утверждают, что переход на электронную систему образования позволит значительно повысить эффективность подготовки специалистов. Основной перспективой дистанционного обучения в отечественном образовании является внедрение в систему образования современных информационных технологий, приобщение студентов творчески подходить к процессу обучения, самостоятельной деятельности. При дистанционном обучении не возникает проблем с заболевшими преподавателями, с количеством аудиторий, нет необходимости в издании огромного количества методических пособий, легко решается проблема с обеспечением литературой каждого обучаемого [2, с. 115].

Также к перспективам дистанционного обучения относятся следующие:

1. Дистанционное обучение открывает широкие возможности для образования и повышения квалификации инвалидов, женщин, воспитывающих маленьких детей, лиц, не имеющих возможности прервать свою основную работу, а также для жителей, проживающих в удаленных от образовательных центров районах.

2. Обучение производится с помощью новейших программных и технических средств. Новые технологии позволяют сделать визуальную информацию яркой и динамичной. Развитие интернет-сетей и скоростного доступа к ним, применение мультимедийных технологий делает учебную информацию интересной, что способствует повышению эффективности образовательного процесса.

3. Невысокая стоимость обучения благодаря тому, что снижаются расходы на переезды, проживание в другом городе, сокращаются затраты на аренду учебных помещений, использование библиотечного фонда вуза и т. п.

4. Это более гибкая форма обучения: студент сам определяет его темп, может возвращаться по несколько раз к отдельным темам, может их пропускать и т. д. Кроме того, студенты не привязаны ко времени занятия и к преподавателю, т. е. могут заниматься в удобное для себя время [2, с. 117].

На сегодняшний день у дистанционного обучения в системе образования есть такие проблемы как:

1. Недостаточная компьютерная грамотность преподавателей и студентов.

2. Недостаточная развитость информационно-коммуникационной инфраструктуры.

3. Недостаточность методических материалов по подготовке и проведению дистанционного обучения, а также отсутствие квалифицированных специалистов, способных провести обучение педагогических кадров разработке качественных мультимедийных курсов [3, с. 120].

Перечисленные перспективы и проблемы дистанционного обучения позволяют сделать вывод, что дистанционное обучение в настоящее время рационально воспринимается как одна из современных форм обучения, которую можно использовать только в совокупности с известными классическими. Стоит отметить то, что дистанционная форма обучения пока еще лишь формируется, находится на этапе становления в высшей школе отечественного образования.

Переход на дистанционное обучение в высшей школе связан с определенными трудностями, которые относятся к созданию

электронных обучающих средств для студентов, подготовке качественных образовательных курсов, оценке результатов обучения.

Итак, система образования в XXI в. претерпела значительные изменения, в связи с процессами глобализации и благодаря активному развитию информационных технологий. В настоящее время во всем мире развивается и распространяется новая форма высшего образования – дистанционная. Ведущие вузы мира заинтересованы в распространении своего образовательного продукта за пределами своих стран, что является существенным вызовом отечественной системе высшего образования. Для увеличения конкурентоспособности учебные заведения могут расширять системы дистанционного обучения, основанные на базе информационных технологий, объединенных в специализированную образовательную среду, которые позволят удерживать имеющийся контингент студентов. В случае нежелания вуза использовать новые технологии в процессе обучения возникает угроза его существования, так как он может быть вытеснен с рынка образовательных услуг [1, с. 312]. Отсюда можно сделать вывод, что информационное общество требует постоянного развития системы высшего образования, на которое необходимо адекватно реагировать, решать проблемы и увеличивать качество перспектив развития дистанционного обучения.

Литература

1. Карпенко М. П. Дистанционные технологии – массовое образование XXI века / М. П. Карпенко. – М. : «Родина – ПРО», 2001. – С. 309-317.
2. Соловов А. Мифы и реалии дистанционного обучения / А. Соловов // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 114-121.

Большунова Ю. В.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Бойко О. В.
г. Горловка, ДНР*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИДЕАЛЕ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

«Идеальное» – в психологии трактуется, как особый способ бытия объекта, его активного отображения в психическом мире и жизнедеятельности субъекта. Благодаря наличию идеального,

человек способен не только отображать действительность, но и преобразовывать её как в своём сознании, так и на практике [1].

Понятие «идеал» широко используется в философии, социальной политике, педагогике, психологии, поскольку имеет большое значение в жизни человека. Осознание своего бытия, поиск смысла и интереса в жизни происходит в подростковом возрасте. Своевременное изучение системы нравственных ценностей, идеалов личности является одной из основных задач психологии и педагогики. Проблема выбора идеала имеет большое значение в таких сферах, как психотерапия, обучение, психология влияния и многих других.

Так, традиционно под понятием «идеал» принято понимать норму, образец, высшую идею, высшую конечную цель личности, модель будущего совершенного общества.

Веками у людей складывались стереотипные представления об образе мужчины и женщины, которые до сих пор распространяются на всех представителей того или иного пола, независимо от их индивидуальных особенностей и возраста. Эти стереотипы касаются как личностных черт мужчин и женщин, так и особенностей их поведения.

Дж. Мак-Ки и А. Шериффс пришли к выводу, что типично мужской образ – это набор черт, связанный с социально неограничивающим стилем поведения, компетенцией и рациональными способностями, активностью и эффективностью. Типично женский образ, напротив, включает социальные и коммуникативные умения, теплоту и эмоциональную поддержку.

Идеалы создают устойчивую систему нравственных стремлений ребенка, которая определяет и контролирует его поведение и является образцом и ориентиром в жизни. Представления детей о том, какими они хотели бы быть, складываются приблизительно к концу начальной школы. Моделью идеального «Я» может служить человек, которым ребенок восхищается. Иногда идеал «Я» – реалистичен, иногда является чистой фантазией.

Что касается представлений об идеале мужчины и женщины у представителей разных возрастных групп, то они имеют значительные отличия.

У подростков, как отмечает Т. И. Юферева, представления о мужественности-женственности, очевидно, являются просто усвоенными соответствующими взглядами взрослых и не играют существенной роли в регуляции их поведения.

У старших школьников представления о мужественности-женственности базируются на взаимоотношениях с ровесниками противоположного пола, в ходе которых происходит осознание

себя как представителя определенного пола, своих потребностей, связанных с сексуальным развитием.

Современные юноши и девушки при рассмотрении образов идеального мужчины и идеальной женщины уделяют большое внимание личностным характеристикам и такой категории как отношение к партнёру, что как раз подходит для их возраста, так как они только стоят на пути саморазвития и выбора себе партнёра. В представлениях юношей и девушек о настоящем мужчине и настоящей женщине находят отражение в первую очередь гендерные стереотипы, касающиеся характеристик мужественности/ женственности. Они характеризуют женщину как добрую, красивую и терпеливую, а мужчину как целеустремленного и сильного. Стереотипы, касающиеся мужской и женской роли в семье и обществе, находят отражение только у участников соответствующего пола. Женщина должна быть хорошей хозяйкой и матерью лишь в представлениях девушек, а мужчина – «добытчик» только в сознании юношей. Многие исследователи склонны объяснять это психологическими особенностями юношеского возраста.

Горчакова В. Г. определила особенности представлений об идеальном мужчине и идеальной женщине у взрослых людей. В результате исследования, были получены данные свидетельствующие о том, что в стереотипном массовом сознании женщина воспринимается как носитель эстетической функции: красивая, обаятельная, женственная. Об этом заявили 60 % женщин и 68 % мужчин. Мужчина в общественном сознании должен быть мужественным, сильным, надежным. Так считали 69 % женщин и 61 % мужчин [2].

Подводя итог вышесказанному, необходимо подчеркнуть, что представления об идеале мужчины и женщины у представителей разных возрастных групп действительно отличаются и это объясняется, в первую очередь психологическими особенностями возраста.

Литература

1. Абраменкова В. В. Подростковая субкультура как пространство самореализации / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 157.
2. Гребенников И. В. Основы семейной жизни / И. В. Гребенников. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.

Бондаренко Д. В.

*Научный руководитель: преп. Безверхая И. В.
г. Луганск, ЛНР*

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ТРАГЕДИИ ГЁТЕ «ФАУСТ»

В данной статье рассматриваются теоретические основы трагедии как жанра художественного произведения, а также сделан лингвостилистический анализ языковых средств выразительности в немецкой трагедии Гете «Фауст».

Языковые средства являются предметом обширных исследований на протяжении многих веков. Они выступают главным предметом в различных произведениях – как в русских рассказах, так и в немецких. Читатели всегда обращают внимание на различные формы троп такие как метафоры, эпитеты, гиперболы, оксюмороны, перифразы. С их помощью произведение становится более интересным и создает некий образ, увлекая читателя.

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью изучения языковых средств выразительности в немецкой трагедии. Литература немецкого языка очень богата на выразительные возможности, в том числе и на стилистические. Стилистические средства языка и приёмы их использования формируются постепенно благодаря чтению различных художественных произведений.

Многие известные произведения были написаны в эпоху античности, просвещения или классицизма. Поэты писали драматические произведения, в основе которых была всегда трагедия. Для начала следует раскрыть истоки данного термина. Трагедия возникла еще в Древней Греции, это был своего рода обряд поклонения богу Дионису. Сам термин «трагедия» это подражание чему-то важному, законченному [1, с. 35]. Стоит отметить, что каждый герой в трагическом произведении имеет «трагическую вину». Герой погибает из-за своих личных чувств. Он ставит свое прекрасное чувство выше личного долга, что и приводит к гибели героя. Трагедия «Фауст» является самой значительной работой Гёте. По жанру – это философская драма для чтения, которая считается самым знаменитым и главным трудом Гёте, над которой автор работал на протяжении шестидесяти лет. Стоит подчеркнуть, что именно эта философская драма считается одной из вершин немецкой поэзии. Именно по этой причине, произведение становится все более актуальным в наше время.

Лексическая система языка сложна и многолика и сделать произведение более красочным и интересным помогают уникальные

стилистические средства выразительности: эпитеты, метафоры, аллегории, гиперболы, олицетворения, перифразы, ирония и многое другое. Приведем пример метафоры из трагедии «Фауст»:

*«Habe nun, ach! Philosophie,
Juristerei und Medizin,
Und leider auch Theologie
Durchaus studiert, mit heißem Bemühen.
Da steh ich nun, ich armer Tor!
Und bin so klug als wie zuvor»* [3, с. 21].

Немаловажной лексической системой является эпитет и рассмотрим его в трагедии:

*«In deinen Rang gehör ich nur.
Der große Geist hat mich verschmäht,
Vor mir verschließt sich die Natur
Des Denkens Faden ist zerrissen
Mir ekelt lange vor allem Wissen?»* [3, с. 23].

Сам Гёте привел прекрасно сравнение, в котором передал уникальность города Лейпцига:

*«Wahrhaftig, du hast recht! Mein Leipzig lob ich mir!
Es ist ein kleines Paris, und bildet seine Leute»* [3, с. 88].

Почти все произведения всегда наполнены стилистическими фигурами, которые помогают сделать текст более выразительным. Для начала рассмотрим само понятие. Стилистические фигуры – это система особых оборотов, выходящих за рамки необходимых норм для создания художественной выразительности [2, с. 28]. К данным стилистическим фигурам относят: риторические обращения, риторические вопросы, анафоры, инверсии, эпифоры и многие другие фигуры.

Примером риторического обращения может послужить следующий отрывок из произведения:

*«Ihr schwebt, ihr Geister, neben mir:
Antwortet mir, wenn ihr mich hört!»* [3, с. 23].

В качестве примера риторического вопроса приведем следующее:

*«Weh! Steck ich in dem Kerker noch?
Verfluchtes dumpfes Mauerloch»* [3, с. 22].

В самой трагедии «Фауст» классификация стилистических средств многообразна. В практической части указаны различные стилистические фигуры выразительности, автор которых детально подбирал их взаимосвязь и сделал своё творение шедевром современности. Трагедия Гете «Фауст» являлась высшим достижением философской и художественной мысли Германии конца XVIII – начала XIX вв.

Литература

1. Фесенко Э. Я. Теория литературы : учеб. пособие / Э. Я. Фесенко. – Архангельск : ПГУ, 2001. – 304 с.
2. Хованская З. И. Стилистика / З. И. Хованская, Л. Л. Дмитриева. – М. : Высшая школа, 2004. – 416 с.
3. Goethe, J. W. Faust / J. W. Goethe. – Engels : Deutscher Staatsverlag, 1938. – 218 s.

Борушевская Т. С.

Научный руководитель: канд.пед. наук, доц. Некрутенко Е. Б.
г. Луганск, ЛНР

ОСОБЕННОСТИ ШОТЛАНДСКОГО ДИАЛЕКТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Великобритания всегда отличалась богатой вариативностью различных акцентов и диалектов. Согласно М.М. Маковскому, диалект является временной, социальной или территориальной разновидностью языка. Диалект употребляется определённым количеством людей и во многом отличается по фонетическому, грамматическому, лексическому строю от существующего стандарта языка. [4, с. 108].

В настоящее время официальными языками в Шотландии являются – стандартный английский (диалект общепринятого английского языка), скотс (Scots) или англо-шотландский (язык официально-делового общения) и шотландский гэльский (вымирающий язык). Местные жители используют смешанные формы – что-то среднее между английским, шотландским и стандартным английским.

Шотландский диалект английского языка исторически возник в результате смешения различных языков: кельтского, северогерманских (норвежского, исландского, фризского, шведского, нидерландского, датского), а также западногерманского (английского). Шотландский английский язык начал формироваться в начале 17-го века путем взаимодействия Scots и британского английского языка.

Основной вариант шотландского английского языка – это так называемый Scottish Standard English (шотландский стандартный английский язык). Шотландский диалект появился в результате внешних и внутренних языковых взаимодействий [2].

Исследователь Е.А. Денисова утверждает, что шотландский английский более склонен к открытым слогам, а не закрытым, а также не систематичен на уровне морфем. Различия в употреблении

слов и их грамматической структуры могут привести к тому, что речь шотландца может стать непонятной даже для носителей языка [3, с. 33].

Шотландскому диалекту присущи различные фонетические, грамматические и лексические особенности. Рассмотрим основные из них.

1. Фонетика. Шотландский диалект по праву считается одним из самых интересных диалектов в фонетическом плане. Во-первых, он выделяется из прочих своим отсутствием дифтонгов: bone произносится [bɔ:n] вместо положенного [bəʊn], down вместо [daʊn] произносится как [dʌn], late вместо [leɪt] произносится как [læ:t]. Также некоторые слова, оканчивающиеся на звук [i] в шотландском языке будут заканчиваться звуком [e]: early вместо ['zɜ:lɪ] прозвучит ['zɜ:lə], rainy вместо ['reɪnɪ] будет звучать ['reɪnə], wealthy вместо положенного ['welθɪ] прозвучит – ['welθə]. Помимо этого, часто отмечается чёткое произношение «г», делающее речь шотландца немногом схожей с русской речью: beer [bɪr], ruler ['ru:lər] и др. Зачастую, звук [s], находящийся в середине слова превращается в – [ʃ]: disorder [drɪʃɔ:də], person ['pɜ:ʃn]. Ещё одна интересная особенность шотландского диалекта состоит в том, что артикль «а» во всех своих позициях, вне зависимости от последующего звука, всегда произносится, как звук [ə]: an ant [ə 'ænt], an advice [ə əd'vaɪs] [1, с. 194].

2. Грамматика. Во-первых, формирование пассивного залога происходит, как правило, с помощью глагола get: e.g. It got painted = It was painted, it got washed = it was washed. Во-вторых, глагольная конструкция have got используется в качестве императива: e.g. You have got to understand it – Ты должен это понять. В-третьих, так называемые reflexive pronouns, в шотландском английском употребляются как обыкновенные subject pronouns: e.g. Herself isn't at home = She is not at home. Также глаголы чувств, вопреки установленным правилам английской грамматики употребляются во временах группы Continuous: e.g. She's wanting to sleep. [5, с. 146].

3. Лексика. Помимо фонетических и грамматических особенностей, шотландскому диалекту присуще множество различных отличий в лексическом плане. Например, вместо слова yes шотландцы используют aye [aɪ], вместо small или little – wee [wi:], а вместо mouth – pus [pʌs]. Список подобных слов и отличий можно продолжать до бесконечности, так как шотландский диалект действительно богат на подобного рода замены.

Таким образом, шотландский диалект, являясь хоть и не самым популярным и простым для изучения, всё же весьма красив и мелодичен. Он по праву считается одним из самых привлекательных, вычурных и необычных диалектов английского языка.

Литература

1. Бродович О.И. Диалектная вариативность английского языка: аспекты теории / Ленингр. гос. ун-т. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 194 с.
2. Буравлева В. На каком языке говорят в Шотландии? Обзор языков Шотландского королевства / В. Буравлева. – режим доступа: <http://fb.ru/article/303296/na-kakom-yazyike-govoryat-v-shotlandii-obzor-yazyikov-shotlandskogo-korolevstva>. 25.03.2017
3. Денисова Е.А. «Шотландский язык» и «Шотландский диалект»: проблемы терминологии // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – Серия Филология / под ред. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2008. – № 2 (10). – С. 33.
4. Маковский М.М. Английская диалектология: Современные английские территориальные диалекты Великобритании: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / М.М. Маковский. – М.: Высш. шк., 1980. – 108 с.
5. Маковский М.М. Английские социальные диалекты: онтология, структура, этимология / М.М. Маковский. – М.: Высшая школа, 1982. – 146 с.

*Бурица С. А.
г. Донецк, ДНР*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В ПОНИМАНИИ А. С. МАКАРЕНКО (к 130-летию со дня рождения)

В настоящее время перед школой стоит проблема – подготовить учителя нового типа. Оценивая назначение, роль учителей, основоположник педагогики Я. А. Коменский пишет: они «поставлены на высоко почётном месте», «им вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем». Об этом всегда нужно помнить учителю и с достоинством и уважением относиться к своему делу, «остерегаться слишком низко ценить себя» [1, с. 188]. В условиях модернизации образования все модели обучения реализуются в контексте государственных образовательных стандартов, которые предъявляют серьёзные требования и к профессиональному мастерству учителя.

Одним из выдающихся педагогов был А. С. Макаренко, в 2018 году которому исполнилось 130 лет со дня рождения. Выдающийся отечественный педагог Антон Семенович Макаренко (1888-1939) творчески переосмыслил классическое педагогическое наследие, принял активное участие в педагогических поисках 1920-1930-х гг., определив и разработав ряд новых проблем

воспитания. Спектр научных интересов Макаренко распространялся на вопросы методологии педагогики, теории воспитания, организации воспитания. Наиболее обстоятельно он успел представить свои взгляды, относящиеся к методике воспитательного процесса. В педагогическую науку А. С. Макаренко пришел как блестящий практик. Из-под его пера вышли ставшие уже классикой педагогические сочинения: «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Книга для родителей» и др. А. С. Макаренко разработал стройную педагогическую систему, методологической основой которой является педагогическая логика, трактующая педагогику как «прежде всего практически целесообразную науку». Такой подход означает необходимость выявления закономерного соответствия между целями, средствами и результатами воспитания. Узловой пункт теории Макаренко – тезис параллельного действия, т. е. органического единства воспитания и жизни общества, коллектива и личности. Квинтэссенцией методики системы воспитания, по Макаренко, является идея воспитательного коллектива. Как писал А. С. Макаренко: «Мастерство учителя не является каким-то особым искусством, ...но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта». «У человека должна быть единственная специальность – он должен быть большим человеком, настоящим человеком».

Ведущим компонентом в воспитании, по мнению А. С. Макаренко, выступает педагогическая цель. Педагог должен всегда иметь цель в каждом своём действии, хорошо представлять результат своей работы и создавать все условия для достижения этого результата. Поэтому система педагогических средств должна быть поставлена учителем так, чтобы обеспечить её творческое развитие и своевременно устранять устаревшие методы, цели, требования. Соответственно не могут быть неизменными и наши воспитательные цели. Ещё одно требование, предъявляемое к личности учителя по А. С. Макаренко, – наличие и постоянное накопление педагогического опыта, постоянная переработка его в отношениях с детьми. Нельзя один и тот же приём применять трафаретно, без поиска творческих вариантов, поправок, наиболее эффективных для данного ученика. Решительно выступал А. С. Макаренко за целостное воспитание личности ребенка, защищал принцип комплексности в воспитании. «Нельзя сначала вести трудовое воспитание, затем эстетическое, потом нравственное, идейно-политическое и так далее. Также отделять учебу, труд, досуг. Все должно идти в единстве».

Сегодня мы живем в условиях, когда общество предъявляет новые требования к профессиональной компетенции педагога. Инновационные процессы выявили необходимость воспитания гибкого, динамичного человека, стремящегося жить в новых,

непрерывно меняющихся условиях. Современный учитель – это человек преданный своему делу и своим ученикам. Педагог, умеющий создать спокойную рабочую обстановку, атмосферу уважения, активности ребенка предпочтительнее учителя, ученики которого знают все правила, законы, но ученики, у которого перегружены, скованы, имеют заниженную самооценку. В этом смысле педагогическое общение важнее педагогической технологии. Современная школа ориентирована на реализацию деятельностного подхода, поэтому, на наш взгляд, целесообразно в методах обучения видеть то, что создает совместную деятельность учителя и учащихся на уроке, нацеленную на достижение современных образовательных результатов.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что требования А. С. Макаренко к личности учителя актуальны и в наши дни, потому что содержат мысли, которые учительство пронесло через все время своего существования. «Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое его движение воспитывало, и всегда должен знать, что он хочет в данный момент и чего не хочет» [2, с. 242]. Идеи А. С. Макаренко о роли учителя, педагогической цели, отношениях педагогов и воспитанников, самостоятельной работе педагога, педагогическом мастерстве в полной мере могут быть рекомендованы будущим учителям. И хочется закончить словами выдающегося педагога: «Наши дети – это наша старость. Правильное воспитание – это наша счастливая старость, плохое воспитание – это наше будущее горе, это наши слезы, это наша вина перед другими людьми, перед всей страной».

Литература

1. Константинов Н. А. История педагогики / [Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаетов]. – М. : Просвещение, 1982.
2. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания: Соч. – Т.5. / А. С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1976.
3. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / А. С. Макаренко. – М., 1989.

Вербовский А. В.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Санжаров В. А.
г. Донецк, ДНР*

ПОЛИТИЧЕСКАЯ КАРТА ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XV ВЕКА. ГИБЕЛЬ ПРОЕКТА ВЕЛИКАЯ БУРГУНДИЯ

После окончания Столетней войны, итогом которой стало изгнание англичан с континента (за исключением Кале), борьба французской короны с Бургундским герцогством превратилась, пожалуй, в основную интригу Западной Европы. И наиболее ярким его этапом стало противостояние Людовика XI с Карлом Смелым. Для того чтобы понять суть событий стоит обращаться не столько к умозаключениям историков позднейших времен, сколько к чаяниям и замыслам ключевых фигур того времени. Если мы рассмотрим, какой хотели видеть карту Европы Людовик Благоразумный и Карл Бургундский, калейдоскоп событий, происходивших на землях между Рейном и Бискайским заливом во второй половине 15-го века, станет для нас осмыслен и очевиден. Сумеет ли мы это сделать без современной историографии? Вполне! Документов и хроник того времени сохранилось достаточно для того, чтобы не обращаться к фантазиям и домыслам.

Разумеется, ни они одни (Карл и Людовик) расставляют и двигают фигуры. Много других ярких персонажей участвует в этих событиях. Но, коль скоро мы выбрали две точки обзора, действия других участников событий имеет смысл рассматривать в зависимости от заинтересованности в их позиции со стороны французского короля и бургундского герцога.

Начнем с бургундского герцога. Его замысел смел и ярок: Бургундия должна повторить контуры Великой Лотарингии, соединив в себе земли от Северного до Средиземного морей, а герцогская корона должна смениться королевской. В его владении уже находятся: герцогство Бургундия, графство Бургундия, графство Невер, Брабант, Люксембург, Голландия, Зеландия, Артуа, Лимбург, Эно, Намюр, Ретель. Ему необходимо завоевать Бар и Лотарингию, чтобы соединить эти территории. Потом присоединить к этому Савойю и Прованс, и цель достигнута: у Франции и Священной Римской империи германской нации нет общей границы!

Теперь – Людовик. Его задача очевидна: уничтожить Бургундию как самостоятельное государство, вернуть все ее земли, не относящиеся к Империи, французской короне. Очевидна, но не проста! Для ее выполнения нужно нейтрализовать Англию и Бретань,

привлечь в союзники швейцарцев, Новый Союз и Сигизмунда Австрийского, преодолев их взаимную неприязнь, успокоить принцев в самой Франции [3, с. 21], переманить на свою сторону Милан, Савойю, Прованс.

Основные политические стороны в этом противостоянии, кроме непосредственно Франции и Бургундии: Англия (Эдуард IV, лорд Уорвик), герцогство Бретань (Франциск II), Священная Римская империя (Фридрих III), Лотарингия (герцог Рене Лотарингский), Савойя (герцогиня Савойская, сестра Людовика XI), Прованс (Рене Анжуйский), Милан (герцог Галеаццо-Мария Сфорца), Союз Швейцарских кантонов, Новый Союз городов на Рейне.

Действия Карла Смелого: присоединяет к Бургундским землям герцогство Гельдернское; создает бургундский Парламент в Дижоне, чтобы выйти из под юрисдикции Парижа; осаждают город Нейс на Рейне, чтобы затем подчинить себе Кельн; уговаривает английского короля Эдуарда IV высадиться с войском в Кале [2, с. 48] для войны с Людовиком XI.

Ответные действия Людовика XI: уговаривает императора Фридриха III собрать войско для снятия осады с Нейса, обещая со своей стороны выставить 20-ти тысячное войско; способствует заключению «Вечного Союза» между Сигизмундом Австрийским и швейцарскими кантонами; Заключает мирный договор в Пикиньи с Эдуардом IV.

Карл Смелый заключает мир с императором Фридрихом III [4, с. 134]; захватывает Бар и Лотарингию; уговаривает короля Рене Анжуйского передать ему (Карлу) в наследство Прованс.

Людовика XI заключает перемирие с герцогом бретонским; вступает в союз со швейцарскими кантонами, которые начинают военные действия против Карла Смелого [5, с. 79]; оказывает финансовую помощь Рене Лотарингскому в борьбе против Бургундии.

Карл Смелый заключает союз с Иоландой Савойской; подписывает союзный договор с миланским герцогом Галеаццо-Мария Сфорца; армия Карла Смелого выступает в сторону Грансона против войск швейцарцев.

Людовика XI из своей резиденции в Туре спешно направляется в Лион, где может, не покидая королевского домена, находиться в непосредственной близости от театра военных действий.

В битве при Грансоне швейцарская пехота разбивает войска Карла Смелого. Людовик XI после поражения бургундцев склоняет на свою сторону герцогиню Савойскую.

Карл Смелый после поражения при Грансоне реорганизовывает свою армию в Ваадте [4, с. 172]. Свою штаб-квартиру он размещает в Лозанне.

Людовик XI приглашает в Лион Рене Анжуйского и склоняет его к передаче Прованса не Карлу Смелому, а ему – Людовику.

Карл Смелый осаждает Муртен, занятый швейцарцами. Швейцарцы наносят поражения бургундской армии при Муртене [1, с. 446], после чего все политические игроки, кто еще мог колебаться в выборе, принимают сторону Людовика XI.

Людовик XI, решив все политические задачи, не объявляя войну Карлу Смелому, возвращается из Лиона в Тур, где в начале января 1477 года узнает о гибели своего главного врага Карла Бургундского в сражении при Нанси.

После этого земли Бургундии, оставшиеся без герцога (Карл Смелый не оставил наследника мужского пола), были разделены между Священной Римской империей и Французским королевством.

Литература

1. Дельбрюк Г. История военного искусства / Ганс Дельбрюк. – М.: Гос. воен. изд-во наркомата обороны Союза ССР, 1938.
2. Дюпюи Р. Э., Дюпюи Т. Н. Всемирная история войн / Р. Э. Дюпюи, Т. Н. Дюпюи. – СПб.: Полигон, 1997.
3. Ле Руа Ладюри Э. История Франции. Королевская Франция. От Людовика XI до Генриха IV. 1460-1610 / Эмманюэль Ле Руа Ладюри. – М.: Международные отношения, 2004. – 416 с.
4. Коммин де Ф. Мемуары / Филипп де Коммин. – М.: Наука, 1986. – 496 с.
5. Эрс Ж. Людовик XI. Ремесло короля / Жак Эрс. – М.: Молодая гвардия, 2007. – 384 с.

Веревкина А. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.
г. Горловка, ДНР*

КЛАССИФИКАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ

Проблема формирования познавательного интереса учащихся всегда была и остается актуальной проблемой в педагогике. Разные ученые и педагоги подходят к изучению познавательного интереса с разных точек зрения. Соответственно, существуют различные классификации данного понятия, его виды и формы.

Анализ учебно-методической литературы показывает, что познавательный интерес может выступать как:

- средство обучения;
- мотив учебной деятельности;
- свойство личности ученика.

Познавательный интерес как средство обучения является эффективным инструментом учителя в процессе передачи новых знаний. Стоит отметить, что в этом случае он может вызвать заинтересованность внешней стороной, таким образом, являясь начальным элементом любознательности.

Чтобы точнее охарактеризовать познавательный интерес как мотив учебной деятельности, необходимо рассмотреть мотивационную сферу обучения. Сформированность мотивационной сферы является залогом успешной реализации любой деятельности, в частности учебной. Мотив – это «направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [3, с. 10]. Следовательно, чтобы вызвать интерес ученика, необходимо создать мотив, который, в свою очередь, не может возникнуть сам по себе. Для его появления необходим внешний толчок или, иными словами, стимул. Стимул – это «побудительная причина к действию, заинтересованность в совершении чего-нибудь» [4, с. 767].

Рассмотрим познавательный интерес как свойство личности ученика. Познавательный интерес становится чертой характера школьника, когда он испытывает постоянную жажду знаний, любознательность, стремление к поиску решений проблемных ситуаций, критически мыслит.

Г. И. Щукина предлагает классификацию познавательного интереса в зависимости от степени активности и самостоятельности учащихся. Так, в процессе изучения определенного предмета выделяются следующие уровни развития познавательного интереса: низкий, средний и высокий [5].

Для учащихся с низким уровнем развития познавательного интереса характерна ситуативная активность на уроке, предпочтение деятельности репродуктивного характера со стереотипными действиями, минимальная самостоятельность и отсутствие какой-либо деятельности при возникновении затруднений.

Учащиеся со средним уровнем развития познавательного интереса предпочитают поисковый характер деятельности, но не всегда готовы выполнять творческие задания. Их самостоятельная деятельность зависит от внешних стимулов и носит эпизодический характер. Познавательная активность школьников со средним уровнем развития познавательного интереса требует постоянного побуждения со стороны учителя.

Учащиеся с высоким уровнем развития познавательного интереса отличаются активной работой на уроке, самостоятельностью при выполнении поставленных задач, предпочтением учебной деятельности более сложного характера и стремлением преодолеть трудности в проблемных задачах.

Контроль познавательной деятельности и помощь учителя являются в данном случае минимальными.

Л. И. Божович в своих работах описывает две ведущие разновидности познавательного интереса, которые в то же время являются этапами его развития [1]:

1) Ситуативный (эпизодический) – начальная стадия формирования познавательного интереса, которая проявляется во внимании к внешним признакам предметов и явлений окружающего мира. Данный вид интереса является неустойчивым, эпизодическим, но играет важную роль в дальнейшем развитии познавательного интереса.

2) Личностный интерес – заключительная стадия формирования познавательного интереса, которая характеризуется осознанием смысла деятельности как таковой, а также ее личной и общественной значимости.

В. В. Давыдов, В. В. Репкин, Д. Б. Эльконин выделяют виды познавательного интереса по обращению учащихся к определенным сторонам учебно-познавательной деятельности [2]:

– познавательный интерес, обращенный на знания как результат учения;

– познавательный интерес, обращенный на способ добывания знаний.

Стоит отметить, что познавательный интерес проявляется в различных сферах деятельности по-разному.

Таким образом, познавательный интерес – очень сложное понятие, не имеющее единого определения. В научно-педагогической и методической литературе выделяется множество видов и форм познавательного интереса, требующих тщательного рассмотрения и изучения.

Литература

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : Избр. психол. тр. / Л. И. Божович / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Воронеж : МОДЭК, 2001. – 349 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 554 с.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 2014. – 96 с.
4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1997. – С. 767.
5. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1998. – 208 с.

Войтенко Я. Е.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.
г. Горловка, ДНР*

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА И ЕГО РОЛЬ В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ

Осознание силы человеческого разума, его решающего влияния на развитие цивилизации стало причиной повышения внимания к обучению и воспитанию одаренных детей. В настоящее время от одаренных и талантливых людей ожидается конструктивное развитие и максимальная отдача в различных сферах человеческой деятельности, а также требуется пересмотр взглядов на педагога и на процесс его профессиональной подготовки в стратегических направлениях модернизации образования.

От современных учителей требуются продуктивные действия в обеспечении развития способностей учащихся. Осуществление этого невозможно без специальной подготовки, поэтому проблема подготовки учителя к работе с одаренными детьми является сегодня одной из наиболее актуальных проблем в педагогике.

Практика показывает, что в большинстве случаев в школе с одаренными детьми трудится учитель, подготовленный для работы с усредненным учеником. Такой учитель не всегда справляется даже с работой в классах с углубленным изучением предмета. Часто школа ставит лучших учителей на работу с самыми слабыми детьми. То есть, имеющийся в школе педагогический потенциал тратится нерентабельно. В этом виновата устаревшая система работы школы.

Как показали исследования В. Н. Дружинина, А. И. Савенкова, В. Д. Шадрикова [2; 3], именно дети с высоким интеллектом больше всего нуждаются в «новом учителе». Бенджамин Блум выделяет три типа учителей, работа которых одинаково важна для развития одаренных учащихся:

- учитель, вводящий ребенка в сферу учебного предмета и создающий атмосферу эмоциональной вовлеченности, побуждающей интерес к предмету;
- учитель, закладывающий основы мастерства, отрабатывающий с ребенком технику исполнения;
- учитель, выводивший одаренных детей на высокопрофессиональный уровень.

Педагог, работающий с одаренными детьми, должен быть профессионально компетентен, иметь определенные знания в области психологии и педагогики детской одаренности, занимать активную профессионально-личностную позицию, обладать особыми личностными качествами.

Основным требованием к подготовке педагогов для работы с одарёнными детьми является изменение педагогического сознания, профессиональных ориентиров. В связи с воспитанием и обучением одаренных детей требуется формирование педагога нового типа, не только выполняющего образовательно-воспитательные функции, но и умеющего своевременно реагировать на требования социума и постоянно меняющегося общества.

Поэтому происходит расширение роли и функций педагога, появляется необходимость исполнения таких ролей, как тьютор, модератор, фасилитатор.

Тьютор – наставник, посредник, человек, который учит самостоятельно решать проблемы. Для работы с одаренными детьми идет подготовка нескольких видов тьюторства:

- учебный тьютор занимается репетиторством с одаренными детьми;
- тьютор в исследовательской деятельности сопровождает и способствует освоению учащимися технологии данной деятельности.
- тьютор в проектной деятельности осваивает с учащимися технологию написания проектов;
- тьютор-психолог формирует психологически комфортную среду для учащихся школы и педагогов;
- тьютор по самоопределению мотивирует учащихся на достижение желаемого результата.

Вторая роль, к которой готовятся педагоги, связана с модерацией. Модератор сопровождает процесс управления взаимодействием в группе. Вести модераторскую деятельность с одаренными детьми – значит, в первую очередь уметь слушать, связывать, примирять, сглаживать, а также осторожно направлять и руководить. В работе педагога-модератора основными являются методы, которые побуждают учащихся к деятельности и активности; выявляют проблемы и ожидания; используют опыт и формируют компетенцию; устанавливают климат товарищеского сотрудничества.

Третья роль педагога – фасилитация. Педагог-фасилитатор содействует усилению продуктивности образования и плодотворному развитию работы с одаренными детьми за счет особого стиля общения и личности педагога.

В состав ключевых квалификаций педагога-фасилитатора должны входить:

- педагогический гуманизм, поддержка эмоционального состояния одаренных учащихся, сопереживание и оказание помощи;
- сверхнормативная профессионально-педагогическая активность, потребность в инновационной деятельности и готовность к ней, проявление творческой инициативы.

Таким образом, можем отметить, что с одарёнными детьми может работать только одаренный учитель, широко эрудированный, гибкий, увлеченный и умеющий направлять, открытый в общении.

Литература

1. Кашапов М. М. Специфика творческого мышления педагога в работе с одаренными обучающимися // Материалы VI Международной конференции / Под ред. Л. И. Ларионовой. – Иркутск, 2009. – С. 92-101.
2. Савенков А. И. Детская одаренность и школьное обучение / А. И. Савенков // Школьные технологии. – М. : АНО ИД «Народное образование». – 1999. – №1. – С. 121-123.
3. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1991. – С. 54.

Волынчук А. А.

*Научный руководитель: ст. преп. Зогова Ю. В.
г. Горловка, ДНР*

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ В СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В период всеобщей глобализации интеграция во всемирное информационное пространство стало приоритетным направлением образовательной деятельности учебных заведений. Современные дети воспринимают окружающий мир через экран монитора и игнорировать это нельзя. Поэтому вопрос интеграции компьютерных средств обучения в учебно-воспитательный процесс в настоящее время достаточно актуален, так как при использовании компьютерных технологий как средства обучения реализуются многие дидактические цели и задачи обучения и воспитания, повышается эффективность овладения навыками и умениями, развивается самостоятельность и ответственность учащихся за свой уровень и качество образования.

Компьютер как основной инструмент компьютерных технологий позволяет задействовать у обучаемого все три канала восприятия: слуховой, визуальный и кинестетический, что позволяет увеличить объем и прочность усвоения изучаемого материала, значительно повышая статус учеников в учебном процессе, увеличивая их познавательную активность и поддерживая интерес к предмету. Применение компьютерных технологий на уроках расширяет поле

для самостоятельной деятельности учащихся, даёт возможность создавать ситуации лично значимые для каждого ученика, погружая его в виртуальное обучающее пространство.

Компьютерная обучающая среда – это комплекс программных средств общего и специального назначения для создания необходимой инструментальной и методической базы в организации обучения дисциплинам филологического цикла [1]. Наиболее распространенными программными средствами для создания обучающей языковой среды являются компьютерные обучающие программы (далее – КОПы). Они специально разработаны или адаптированы для применения в обучении, которое реализует в диалоговом режиме алгоритм обучения одной из учебных дисциплин [2, с. 60].

Компьютерные обучающие программы органично соединяют обучение и развлечение, что дает дополнительно положительный эффект в усвоении материала. Кроме того, они позволяют индивидуализировать обучение, что в рамках традиционного образования достаточно сложно сделать, но к чему необходимо стремиться в рамках развивающего обучения. КОПы позволяют сформировать личностную программу развития для каждого обучающегося, что практически невозможно в рамках массовой школы без современных технических средств.

Поэтому сегодняшние уроки с использованием компьютерных обучающих программ заметно увеличивают процент заинтересованности к учению среди учеников и облегчают работу учителей. Роботизированные программы позволяют в считанные секунды обрабатывать и преподносить материал, который ученики как получают, так и отдают во время работы на уроке, а более красочные материалы приходятся по душе школьникам, особенно в младшей и основной школе.

В настоящее время на рынке КОПов имеется большое разнообразие не только учебно-методических комплексов, но и целых курсов на компакт-дисках. Их можно использовать в различных учебных ситуациях, если четко понимать, как они могут вписаться в учебный процесс. КОПы позволяют корректировать учебные планы, исходя из интересов и возможностей отдельных учеников. Учащиеся могут использовать мультимедийные элементы программ в своих домашних работах, а у педагогов появляется возможность не только улучшить уровень подачи и проверки материала, но также и апробировать новые методы преподавания, интегрируя компьютерные технологии в традиционную систему обучения.

Однако не следует забывать о ряде ограничений при использовании КОПов, о которых следует помнить как школьному руководству, учителям, так и родителям, и неукоснительно

соблюдать ученикам: от простых санитарно-гигиенических норм до методически оправданного интегрирования компьютерных технологий в учебный процесс.

Компьютерные обучающие программы на уроке – мощное средство для создания оптимальных условий работы, но его следует использовать только тогда, когда это использование дает неоспоримый педагогический эффект и ни в коем случае нельзя считать применение компьютера данью времени или превращать его в модное увлечение.

Литература

1. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика [Электронный ресурс] / М. А. Бовтенко. – Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/2224672/page:13/> – 10.08.2018.
2. Пешкова В. Е. Педагогическая информатика : учеб. пос / В. Е. Пешкова. – Москва-Берлин : DirectMEDIA, 2015. – 349 с.

Воронцова К. Ю.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Медведева Е. Р.
г. Горловка, ДНР*

ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ И ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В наше время воспитание учащихся все больше переплетается с игровой деятельностью, которая в свою очередь обеспечивает развитие индивидуальных и творческих способностей школьников, что в конечном итоге приводит к реализации принципа гуманного подхода к обучению детей.

Сама терминология означает деятельность, направленную на воссоздание, усвоение и закрепление общественного опыта при помощи осуществления предметных действий. Как известно, у дошкольников и младших школьников, игровая деятельность является ведущей. Именно поэтому весь учебный процесс и внеурочная работа ребенка в большинстве случаев насквозь пронизана игрой.

В свою очередь различают дидактические игры, сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные игры для детей с нарушением интеллекта.

По мнению Д. Б. Эльконина, каждая прошлая разновидность игры порождает последующую. Пиаже рассматривает разные виды игры как качественно особое образование, вытесняющее и подчиняющее ранее появившееся. Такая мысль о порождении нового вида

получила развитие в работах К. Гарви. Он выделяет разнообразие самостоятельных разновидностей игрового (небуквального) поведения в зависимости от объекта оперирования учащихся.

Таким образом, игры служат вспомогательным механизмом для лучшего воспитания учащихся в процессе деятельности.

Следовательно, рассматривая досуг как вид деятельности, стоит заметить, что впервые слово «досуг» появляется еще в древности, так же о нем упоминается в трудах Аристотеля. В России данный термин употребляется с XV в., он происходит от слова «достигать», а «досужий» понимается как умелый, искусный.

Главным назначением досуга является восстановление и развитие физических, а также духовных сил человека.

Досуг является возможностью человека заниматься в свободное от работы или учебы время различной деятельностью по своему выбору

Со времен Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо и И. Г. Песталотти досугу стали уделять намного больше внимания. Отечественные и зарубежные педагоги в своих трудах дают рекомендации, как нужно организовать деятельность ребенка, дабы он раскрыл свои природные задатки, а также приобщился к культуре своего народа, при этом используя свободное время от занятий и труда.

Таким образом, досуг и игра есть неразрывные составляющие воспитательного процесса, приводящие в действие их неразрывную взаимосвязь еще со времен древности.

Литература

1. Исаева И. Ю. Досуговая педагогика / И. Ю. Исаева. – Магнитогорск : МаГУ, 2005. – 57 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

Воицков А. С.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Вострецова В. А.
г. Горловка, ДНР*

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА МИФОЛОГЕМ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

На протяжении многих столетий художники и скульпторы, писатели и поэты черпают вдохновение для своих произведений в мифологии. И сегодня древние предания продолжают привлекать внимание, однако каждая эпоха вносит свои коррективы. Так, литературные произведения, продукты киноиндустрии

и мультипликации наполнены многочисленными аллюзиями на древние мифы, которые одновременно трансформируются, переосмысливаются и приобретают новые формы. Тенденция модернизировать древний сюжет, психологизировать образы является характерной для современных направлений в культуре и искусстве. Порой авторы заимствуют из древних мифов лишь заглавие и внешнюю рамку: ни язык, ни характеры, ни мироощущения героев новых произведений не соответствуют первоисточнику, что значительно усложняет передачу текста с одного языка на другой.

По происхождению английские мифологемы можно разделить на следующие основные группы: исконно английские и заимствованные. Исконно английские мифологемы, как правило, кельтского происхождения. Так благодаря кельтам, в английской мифологии и народных традициях присутствуют гиганты-феи, феи-покровители древних родов, великаны-созидатели и воины, духи добра и зла [2, с. 40]. Заимствованные мифологемы, в свою очередь, подразделяются на межъязыковые и внутриязыковые. Межъязыковые заимствования – перешедшие из иностранных языков путем того или иного перевода (например, германская мифология, известная по Эддам, была видоизменена и приспособлена к кельтской традиции на территории Британских островов [2, с. 41]); внутриязыковые заимствования (слова-мифологемы, заимствованные из американского варианта английского языка). В особую группу выделяются заимствования в иноязычной форме.

Большинство идиом английского языка имеют в составе слова-мифологемы античного происхождения. Они, как правило, являются интернациональными. Например, Achilles' heel (**Ахиллесова пята**) или a labour of Sisyphus (**Сизифов труд**). По причине выразительности мифологем античного происхождения, а также богатого наследия Греции и Рима, подобные образы и сюжеты получили свое воплощение в идиомах многих народов, в том числе, английском и русском языках. Следовательно, они легко узнаются и переводятся с одного языка на другой.

Названия многих компаний, брендов, городов, спортивных команд напрямую связаны с мифологическими персонажами. Многие ссылаются на античную мифологию в названиях своей продукции. Например, название всемирно известной американской компании Nike, Inc., специализирующейся на производстве спортивной одежды и обуви происходит от имени богини Ники (в древнегреческой мифологии крылатой богини победы). *Фольксваген Фазтон* – роскошный автомобиль от Volkswagen. В греческой мифологии Фазтон, сын Гелиоса и

Климены, выпросил у своего отца (повелителя солнца) позволение править солнечной колесницей, но его упряжка погубила его: кони отклонились от правильного направления и приблизились к Земле, отчего Земля загорелась. Гейя взмолилась к Зевсу, и тот сразил Фаэтона молнией. По имени Фаэтона был назван также тип высокой коляски, распространённый в конце XVIII – начале XIX веков, поскольку он считался быстрым, неустойчивым и опасным для пассажиров. Впоследствии название «фаэтон» перешло на открытый кузов легкового автомобиля с мягким открывающимся верхом.

Наряду с легкоузнаваемыми мифологическими терминами, появилась категория слов и словосочетаний «образность и фантастичность которых угасает, и они воспринимаются вполне нейтрально» [1, с. 1]. Так, в терминах *венерология, гигиена, микрофлора, психиатрия* и им подобных сегодня трудно уловить мифологический контекст, так как они напрямую связываются с реальными объектами медицинской науки.

Практически в любом языке есть общеизвестные, широко употребляемые зафиксированные словарями слова-мифологемы, но есть мифологические термины, которые отражают национальную специфику и мировоззрение народа. Поэтому для этой категории мифологических терминов, переводчику важно найти соответствующие, адекватные изобразительные средства, которые наиболее точно передадут национальное своеобразие переводимого материала.

Как мы видим, мифологемы в национальных культурах обладают специфическими особенностями, и им нужно уделять большое внимание при переводе с одного языка на другой. Большую группу представляют мифологемы, обладающие интернациональными свойствами. Они прочно вошли в сознание многих народов, закреплены в массовой культуре, а, следовательно, легко узнаваемы при переводе. Также следует отметить, что мифологемы имеют тенденцию адаптироваться к условиям меняющейся действительности, терять старые и приобретать новые значения, трансформироваться и переосмысливаться. А это в свою очередь требует от переводчика высокой квалификации, общекультурной и языковой эрудиции.

Литература

1. Магильян М. С. Проблемы перевода и интерпретации мифологизмов [Электронный ресурс] / М. С. Магильян // Научный журнал КубГАУ. – 2011. – № 68. – С. 1-9. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/problemy-perevoda-i-interpretatsii-mifologizmov>.

2. Питина С. А. Концепты мифологического мышления как составляющая концептосферы национальной картины мира / С. А. Питина. – Челябинск : Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2002. – 191 с.

Высоцкая А. В.

*Научный руководитель: преп. Жуков Ю. Ю.
г. Горловка, ДНР*

МИФОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗА ФРИДРИХА I БАРБАРОССЫ В ГЕРМАНИИ

По словам немецкого историка Рудольфа Вальтера, Фридрих I Барбаросса (1122-1190) – один из самых известных «замифологизированных» исторических личностей в Германии [5, с. 57]. Второй представитель династии Штауфенов часто позиционируется как «мудрый и добрый правитель, непобедимый рыцарь». До сих пор популярна легенда о том, что Фридрих I не умер, а продолжает жить в горах Тюрингии, периодически наблюдая за тем, что происходит в стране. Когда его рыжая борода станет настолько длинной, что трижды обовьётся о каменный стол, за которым сидит император, Барбаросса «выйдет из горы и наведёт порядок в Германии». Истоки легенды можно найти в «Народной книжечке об императоре Фридрихе», изданной в 1519 году [2, с. 374]. Именно в это время (период Реформации) возрос интерес к императору как противнику папского престола. Также после ликвидации Священной Римской империи в 1806 г. немецкие романтики обращаются к образу Барбароссы как к символу борьбы за единство германских земель и возрождение империи. Например, баллада Фридриха Рюккерта «Барбаросса» отсылает читателя к народным сказаниям об императоре (перевод Р. Нудельмана):

*Живой он! В подземелье
За рыцарским столом
Сидит, забыв веселье,
И спит волшебным сном.*

В период правления Бисмарка наблюдался так называемый «Barbarossa-Boom» по возведению памятников Фридриху I [5, с. 57]. В конце 19 века в горах Кюффхойзер (Тюрингия) по плану архитектора Бруно Шмитца был воздвигнут монумент – «Башня Барбароссы», которая должна была символизировать могущество страны. В это время появляется так называемый «германский стиль» в архитектуре, а скульптура становится воплощением национально-патриотической идеи [1, с. 54-56]. В эру национал-социализма также

были распространены воззрения на Барбароссу как «преемника римских императоров» [2, с. 375].

Однако легенды и идеологические предписания уводят очень далеко от реальной исторической личности Штауфена. Наиболее значимые различия между мифом и реальностью наблюдаются при рассмотрении итальянской политики Барбароссы [3, с. 169]. Фридрих I посвятил свою жизнь соединению Италии с Германией и восстановлению Римской империи. В XII в. итальянские города были богатыми центрами мировой торговли, их захват представлялся очень привлекательным. Барбаросса дважды осаждал Милан. После повторного захвата Милана в 1162 году Фридрих I, подражая римским императорам, приказал сравнять город с землёй, а на его руинах вспахать борозду и засыпать её солью (на манер уничтожения Карфагена). Все памятники римской эпохи были разрушены. Но после расправы над Миланом итальянские города объединились в Ломбардскую лигу, за чем последовала битва при деревушке Леньяно (29 мая 1176 года), о которой не очень любят упоминать в современной немецкой публицистике. Например, в документальном фильме канала ZDF «Barbarossa und der Löwe» (серия «Die Deutschen») подробности битвы опущены вовсе [4]. Именно с битвы при Леньяно отсчитывает свою национальную историю Италия. Ход сражения изначально пошёл не в пользу войска Барбароссы. Несмотря на то, что итальянская конница была разбита, горожане отыскивали действенную тактику против немецких рыцарей: их сбрасывали с коней длинными пиками, после чего рыцари в тяжёлых доспехах уже не могли подняться без посторонней помощи, и добивали на земле. Барбаросса также был сброшен с коня, вдобавок у горожан остались его знамя и шлем. Император остался цел (по всей видимости, ему удалось откупиться от итальянцев). Попытки установления контроля над итальянскими городами потерпели поражение [2, с. 146].

Многие немецкие историки негативно оценивают действия Барбароссы в Италии: итальянская политика Фридриха I привела к ослаблению центральной власти на многие столетия и партикуляризму германских князей. На фоне бурной деятельности кайзера в Италии Германия в его мыслях отошла на задний план [3, с. 170]. Но, по словам российского историка-медиевиста Н. Басовской, каждый народ хочет иметь своего короля Артура. Мифотворчество всегда носит идеологическую функцию, поэтому закономерно, что Фридрих I Барбаросса до сих пор воспринимается как один из символов единства и могущества страны.

Литература

1. Любин Д. В. Монументальная скульптура в Германии в конце XIX – начале XX веков и государственная политика в области

искусства / Д. В. Любин // Известия ВГПУ (Искусствознание). – 2010. – Том 3 (47). – С. 54-58.

2. Опль Ф. Фридрих Барбаросса / Фердинанд Опль. – СПб.: Евразия, 2010. – 512 с.
3. Фурцев Р. В. Итальянская политика Фридриха I Барбароссы в трудах немецких историков / Р. В. Фурцев // Вестник Московского университета МВД России (Юридические науки). – 2010. – № 11. – С. 169-171.
4. Barbarossa und der Löwe: ZDF-Doku (Die Deutschen) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.zdf.de/dokumentation/die-deutschen/barbarossa-und-der-loewe-100.html>. – 09.03.2018.
5. Walther R. Wozu Mythen? Replik auf Alexander Camman / Rudolf Walther // Frankfurter Hefte. – 2009. – Heft 10. – S. 57-59.

Высоцкая А. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.
г. Горловка, ДНР*

СКАЗКИ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ: ЗА И ПРОТИВ

«Сказковедение» – относительно новая отрасль науки, берущая начало в 20 веке (до этого существовали лишь работы эмпирического характера), изучена крайне фрагментарно [2, с. 7]. Отношение к сказкам педагогов, психологов, социологов до сих пор остаётся неоднозначным. Несмотря на то, что сказки включены в учебные планы, многие учителя, согласно социологическим опросам, считают уделение времени сказкам в школе нецелесообразным [5, с. 24].

Споры о необходимости или вреде сказок для духовного развития ребёнка начались ещё в 19 веке (со времени массовых публикаций фольклорных сборников). Против сказок в воспитании выступал Фридрих Шлайермахер и ряд других немецких философов: выдвигались опасения, что сказки способствуют искажённой рефлексии, «делают просвещение мутным»: дети забывают реальность, погружаясь в мир иллюзий [2, с. 12-15]. В 20-е годы прошлого века в России был широко распространён лозунг «Кто за сказку, тот против современной педагогики», который опровергали К. Чуковский и С. Маршак. В 70-е годы в Германии также развернулась дискуссия о том, насколько полезно для детей чтение сказок. В ответ на тезис о неактуальности сказки для современных школьников Бруно Беттельхайм в работе «Дети нуждаются в сказках» экспериментально доказал, что одной из основных «сказочных функций» является развитие фантазии ребёнка, без чего невозможна

полноценная социализация [4, с. 20]. К тому же, сказки помогают ориентироваться в жизни, провоцируют рефлексию: самооценку совершенных поступков, что представляет собой основу духовно-нравственного воспитания [3, с. 7].

Иногда сказки трактуются как «вредные для психики ребёнка», поскольку многие сказочные герои не входят в рамки так называемой «психологической нормы». Например, Геннадий Малейчук, анализируя сказку «Морозко» (сборник Александра Афанасьева), приходит к выводу, что «поведение падчерицы схоже с поведением шизоида с проблемной витальной идентичностью» [1, с. 31-32]. Немецкий психолог Дитер Фрей, напротив, рассматривая упомянутую сказку, отмечает, что она может быть полезна для решения нравственных вопросов как детям, так и родителям, т. к. отображает многие психологические феномены современного общества («печворк-семья», проблема «слепой» родительской любви). При анализе поведения отца, согласившегося отвести дочку в лес по наущению мачехи, Фрей проводит параллель с экспериментом Милгрэма с ударами тока, который показал, что большинство людей (75% испытуемых) под давлением авторитета способны совершать насилие над другими людьми. Интересная особенность заключалась в том, что участники, как и старик в сказке, поначалу протестовали против жестокости эксперимента, но в итоге продолжали нажимать на кнопку, якобы передающую разряд, соглашаясь с авторитетом учёного. Подобные сказочные сюжеты, по мнению Фрея, провоцируют ребёнка на размышление и сопереживание (развивают способность к эмпатии) [3, с. 167].

В целом, можно говорить о существовании определённой зависимости между чтением сказок и эмпатическим уровнем у ребёнка. Согласно результатам проведенных анкетирования и тестирования (на базе ОШ № 86 и Детской библиотеки № 15 г. Горловки) уровень эмпатии у детей, которым в раннем детстве не читали сказок и которые практически не читали их сами, ниже, чем у тех, у кого есть любимые сказки. Результаты могут считаться лишь предварительными, т. к. тестирование (диагностика эмпатии по А. Меграбяну и Н. Эпштейну) прошли всего 20 детей в возрасте от 11 до 14 лет, что сложно назвать полноценным исследованием. Однако, следует отметить, что дети, читающие сказки, более живо обсуждали вопросы на морально-этические темы (во время воспитательного мероприятия «Умеем ли мы дружить»). О влиянии сказок на развитие речи говорил ещё Василий Сухомлинский («Сердце отдаю детям»: глава «Комната сказки»).

Одним из минусов чтения сказок некоторые европейские исследователи считают возникновение у детей негативных эмоций

и страха. Например, по одному из опросов, около трети детей боится читать об «опасностях, которым подвергается Белоснежка» [2, с. 43]. Однако ещё Агния Барто в «Записках детского поэта» отмечала, что излишнее оберегание детей от малейшего душевного волнения воспитывает чуждость: «Дети закрывают уши ладонями, когда, к примеру, звучит жалоба братца Иванушки, превращённого в козлёнка. Не хочу! Не хочу! Не читайте! – твердят они. Иногда взрослые умиляются: какие добрые детки! Боюсь, что здесь не доброта, а зачатки эгоизма. Ребята просто не хотят ни на миг расстраиваться».

Всё же большинство исследователей выступают в защиту использования сказок в воспитании: сказка помогает ребёнку лучше ориентироваться в нравственных вопросах [5, с. 24-26]. Российский детский писатель Д. Емец также отмечает, что сказка в современном обществе просто необходима, т. к. в хорошей сказке отсутствует «грубое морализаторство», а это довольно эффективно в духовно-нравственном воспитании.

Литература

1. Малейчук Г. Анализ сказочных историй: замороженная жизнь (сказка «Морозко») / Геннадий Малейчук // Теория и практика психотерапии. – 2015. – № 3. – С. 31-35.
2. Feyen-Mülhausen R. Märchen – erlebte und gelebte Erziehung: Inaugural-Dissertation / Rose Feyen-Mülhausen. – Bonn, 2011. – S. 261.
3. Frey D. Psychologie der Märchen (41 Märchen wissenschaftlich analysiert – und was wir heute aus ihnen lernen können) / Dieter Frey. – Springer-Verlag, 2017. – S. 347.
4. Günther S. Willkommen im Kindermärchenland / Sybille Günther. – Münster: Ökotoxia Verlag, 2007. – S. 128.
5. Walter B. «Erzähl mir doch (k)ein Märchen!»: Märchen im pädagogischen Alltag / Beate Walter. – Hamburg: Hochschule für angewandte Wissenschaften, 2012. – S. 34.

Высоцкая А. И.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Навка И. А.
г. Горловка, ДНР*

КУЛЬТУРА УССР В 60-е ГОДЫ XX ст.

Актуальность данной темы исследования обусловлена возрастающим значением культуры в жизни любого общества, а также теми культурными разногласиями, в частности, языковыми проблемами, которые разделили Украину и Россию.

Национальный вопрос был очень важной проблемой в первом социалистическом государстве, так как СССР был страной многонациональной, включающей и развитые нации с древней культурой (Армения, Грузия), и молодые нации (Казахстан, Киргизия, Таджикистан), и народности, не переросшие в нации (народы Севера, Дальнего Востока и Дагестана).

Вместе с тем в языковой политике центральных партийно-государственных органов, начиная с 30-х гг., все более крепнет тенденция к русификации всего геополитического пространства СССР – в полном соответствии с усилением его экономической централизации.

Смерть Сталина дала толчок к процессу, который впоследствии получил название «оттепель» и проявился в попытке либерализации общественно-политической жизни и проведения социально-экономических реформ. Процессы изменений в общественно-политической жизни страны оказали значительное влияние на культурную жизнь советского общества. Обретенная свобода дала толчок развитию инициативы, творческой мысли.

С началом хрущевской «оттепели» процесс преодоления сталинизма затронул различные области культуры, способствовал восстановлению культурной преемственности, расширению международных контактов. Со стороны партийно-правительственного аппарата были сделаны некоторые уступки в этих областях, благодаря чему фактически происходил некоторый отход ряда авторов от принципов социалистического реализма.

В соответствии с решениями XXIII съезда КПСС 1966 г. Центральный Комитет партии и Совет Министров СССР 10 ноября 1966 года приняли постановление «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» [5, с. 415]. Согласно этому постановлению произошла определенная перестройка учебно-воспитательного процесса: систематические курсы основ наук стали изучаться раньше, с IV, а не с V класса; в добавление к обязательному школьному курсу основ наук в учебные планы были введены начиная с VII класса факультативные курсы по отдельным учебным предметам, избираемым учащимися по их желанию и интересам.

Наряду с развитием образования в УССР, быстрыми темпами идет развитие науки. Наука в Украинской ССР развивается как неотъемлемая часть советской науки. Научная работа проводится в многочисленных вузах, в различных союзных, республиканских и местных научных обществах.

На рубеже десятилетия украинская поэзия обогащалась достижениями как отечественной, так и мировой культуры, которые в эпоху сталинского тоталитаризма были недоступны.

Период «оттепели» дал щедрую почву для появления поколения «шестидесятников». «Шестидесятниками» называют плеяду молодых интеллигентов, которые начали свой творческий путь на рубеже 50-60-х годов, сразу привлекли к себе внимание не только талантом, но и мужественной общественной позицией и национальным достоинством.

Новаторские поиски шестидесятых годов опирались на прочные традиции прогрессивной отечественной и мировой культуры, поэты пытались влить в старые образы живую кровь и страсти тех дней. Основным объектом творчества молодых поэтов начала шестидесятых годов был человек на сложных перекрестках истории, основной идеал – идеал борца за гуманистический прогресс и достойную человека мирную творческую жизнь.

Таким образом, мы видим, что одной из ярких и характерных особенностей культурной жизни украинского народа в рассматриваемый период, был расцвет народного самодеятельного творчества. Свидетельством этого стало не только увеличение количества самодеятельных писателей, поэтов, композиторов, танцоров, музыкантов, певцов, но и подъема художественного уровня самодеятельного народного творчества, приближение ее к профессиональному искусству. Либерализация позитивно повлияла на морально-духовную атмосферу, стимулировала творческую, научную и культурную жизнь, способствовала повышению интереса к истории украинского народа, его культуре, традициям, обычаям, языку.

Литература

1. Бокань В. А. Історія культури України / В. А. Бокань. – К., 1993.
2. Говдя П. І. Українське мистецтво другої половини XIX – початку XX ст. / П. І. Говдя – К., 1964.
3. Дорошенко Д. І. Історія України / Д. І. Дорошенко, 1917-1923. Т. 1 // Прапор. – 1990. – № 11-12; Березіль. – 1991. – № 1, 3.
4. Дорошенко Д. І. Нарис історії України: В 2 т. – К., 1992.
5. Константинов Н. А. «История педагогики» / Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф. – М.: Просвещение, 1982.

Гайдаржиев Б. А.
Научный руководитель: ст. преп. Солопова Л. Е.
г. Горловка, ДНР

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ АРТИКЛЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Как известно, все языки мира можно разделить на две группы: синтетические и аналитические. Обратившись к отечественным и зарубежным научным исследованиям, мы можем убедиться, что «синтетический способ заключается в выражении грамматики в рамках слова, а аналитический – за его пределами» [2, с. 873]. Так, русский язык является синтетическим, а группа аналитических языков представлена английским, немецким и другими романо-германскими языками.

Чтобы досконально разобраться в том, в чем же именно заключается различие между рассматриваемыми группами языков, давайте обратим внимание на конкретный пример. Если в русском языке мы используем всевозможные аффиксы для выражения будущего времени и говорим: *он станцует, я спою*, то в английском и немецком языках нужно использовать дополнительные языковые элементы за пределами слова, чтобы указать, что действие будет выполняться в будущем *he will dance, ich werde singen*.

Выше было предоставлено только основное и самое наглядное различие между синтетическими и аналитическими языками. Однако, еще одной особенностью аналитических языков является наличие артиклей. Артикль – это «грамматический элемент, выступающий в языке в виде служебного слова или аффикса и служащий для выражения категории определенности-неопределенности» [1, с. 45].

Ввиду того, что данный грамматический феномен отсутствует в русском языке, очень часто функции и значение артикля пренебрегаются при переводе различных, в том числе и технических, текстов с немецкого языка на русский. В результате, артикли остаются без внимания переводчиков, а их значение, которое было заложено авторами текста, не сохраняется в целевом языке.

Учитывая все изложенное выше, следует отметить, что многие исследователи посвятили свои труды изучению данного вопроса. В их число входит Федоров Андрей Венедиктович, который изложил результаты своих исследований в книге «Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы)».

В своей работе Федоров А. В., как и многие его коллеги, выделяет два основных способа перевода артиклей: лексический и синтаксический. Стоит указать, что оба эти способа могут

использоваться для передачи как определенных, так и неопределенных артиклей [3, с. 204].

Принимая во внимание название нашей работы, отдельно стоит упомянуть, что технические тексты имеют определенные особенности, основными из которых являются сухость и четкость изложения без различных выразительных элементов, которые придают речи эмоциональный окрас. Другими словами, главной отличительной чертой технических текстов является строгая логичность повествования.

Что касается лексического способа, то функции артикля можно передать с помощью следующих лексических средств русского языка: *какой-то, один, неопределенный, стандартный* и т.п. Например, *eine bestimmte Form annehmen* – *принять стандартную форму*.

Что же касается определенного артикля, то его можно перевести с помощью таких средств как *этот, особый, тот же* и так далее. Как видно из вышеуказанного, смысловая нагрузка определенного артикля совпадает с нагрузкой указательных местоимений. Таким образом: *Man muss das Gemisch zur Entzündung bringen* – *Необходимо поджечь полученную смесь в камере сгорания*.

А если мы обратим внимание на синтаксические способы передачи артикля, то главную роль здесь играет порядок слов. Особенности русского языка продиктовано тем, что известные объекты ставятся на первое место в предложении, тогда как объекты неопределенные и особенно не нагруженные в смысловом плане занимают заключительную позицию в высказывании. Таким образом, одно и то же предложение, но с разными артиклями, может быть переведено различными синтаксическими способами.

Например, предложение *An der Arbeit nehmen Montaguearbeiter teil* можно перевести, как: **В данной работе** *участие принимают монтажники*. Однако, если мы заменим определенный артикль на неопределенный, то мы получим значительно другую коннотацию. Так, *An einer Arbeit nehmen Montaguearbeiter teil* может быть передано следующими средствами русского языка *Монтажники заняты работой*.

В заключение стоит еще раз обратить внимание, что при переводе различных текстов особое внимание стоит уделять каждой мелочи. В особенности, это касается артиклей, потому что эти на первый взгляд незначительные грамматические элементы могут нести в себе важное значение.

Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 682 с.

2. Решетникова Н. Д., Савинова А. О. Языки аналитические и синтетические / Н. Д. Решетникова, А. О. Савинова // Молодой ученый. – 2013. – №12. – С. 873-877.
3. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. языков / А. В. Федоров. – СПб. : ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с.

Галак С. Р.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Некрутенко Е. Б.
(г. Луганск, ЛНР)*

ОСОБЕННОСТИ АВСТРАЛИЙСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Язык является основным признаком и показателем культуры нации. К тому же, язык тесно связан с различными факторами социальной жизни его носителей, с их бытом, географией, историей и культурой.

Австралийские аборигены, коренное население Австралии, говорят на австралийских языках, которые в свою очередь делятся на огромное количество языковых групп и семей. Самым крупным языком австралийских аборигенов является «язык Западной пустыни» (более 7000 говорящих), который делится на множество диалектов.

Australian English – это австралийский вариант английского языка, который широко распространён на территории Австралии. Число говорящих на нём составляет около 15,5 млн. человек. Английский язык фактически является родным для большинства населения, не смотря на то, что английский не имеет официально прописанного статуса в Конституции Австралии [1, с. 15].

Общеизвестно, что австралийский вариант английского языка отличается от британского. Эти языковые отличительные черты появились из-за смешения огромного многообразия взаимно понятных диалектов в процессе общения первых поселенцев.

Названия флоры и фауны, некоторых мест и локальной культуры из языков аборигенов адаптировались австралийским английским языком, например “*koala*”, “*bunyip*”, “*dingo*” и др. Многие из этих слов стали более локализованными. Другие же стали частью общего лексикона и употребляются в других языках, например “*boomerang*”, “*wallaby*”, “*kangaroo*” и др. Также с использованием слов из языков аборигенов были названы некоторые города и пригороды Австралии. Самым известным примером можно назвать столицу Австралии –

город Канберра. Слово “*Canberra*” относится к местному диалекту племени нгабри и переводится как «место встреч».

Во времена «золотой лихорадки» XIX века произошли изменения в написании слов и правил использования терминов, которые пришли из английского языка, но уже североамериканского варианта. Эти заимствованные слова позже стали характерными для австралийского варианта английского языка, например “*ace*” (“отличный”), “*bonzer*” (“хорошо”).

Американское влияние наблюдалось во время Второй мировой войны, когда военнослужащие употребляли большое количество таких слов, как “*you, guys*”, “*okay*”, “*gee*” и др. В этот период появилось много новых терминов, например, “*cowboy*”, вместо используемых ранее “*stockman*” или “*drover*”, что обозначали человека, который пас овец и крупный рогатый скот и такой термин как “*bronco*” (“мустанг”, вместо ранее использовавшегося “*brumby*” (“дикая лошадь”).

Существует целая группа слов, в которой представлены заимствования на уровне лексики из британского и североамериканского вариантов английского языка: “*bonanza*” – золотое дно, процветание, британское слово “*motorway*” – («шоссе») существует наряду с американским “*freeway*”, “*biscuit*” («печенье») – вместе с американским вариантом “*cookie*”, американское слово “*truck*” («грузовик»), но британское “*petrol station*” («бензоколонка») [2, с. 77 – 80].

Кроме лексических различий между британским и австралийским вариантами английского языка, также существуют определенные особенности в произношении. Количество простых гласных, дифтонгов и согласных в австралийском английском языке совпадает с британским вариантом. Но существуют значительные расхождения в системе гласных звуков. Общая тенденция сдвига – это движение в сторону передних и более закрытых звуков.

В интонации австралийского варианта английского языка можно выделить следующие особенности: менее резкое понижение и повышение тона во время высказывания, монотонная и ровная речь. Из-за этого британская интонация в этих же высказываниях может показаться более эмоциональной и живой [3, с. 207].

Австралийский вариант английского языка характеризуется значительными пропусками звуков и сокращениями. Это может стать частой причиной непонимания смысла сказанного. На следующих примерах можно наглядно показать некоторые различия в употреблении слов: “*Air conditioner*” (Egg nishner), “*I’ll get you one in a sec*” (I’ll gechwun inn a sec), “*Why don’t you have a cold shower?*” (Wyne chevva cold share?), “*Can I have a sandwich?*” (Knife a samich?), “*Good day, mat*” (G’dye, myte), “*That’ll be eightynety*” (Attlebee aйтninee), “*How much is it?*” (Emma chisit?) [4, с. 45].

На сегодняшний день, Австралия – это страна, которая активно развивает экономические и культурные отношения с другими странами. Следовательно, подробное изучение не только британского и американского, но и австралийского варианта английского языка необходимо для успешной коммуникации в любой сфере его применения.

Литература

1. Егорова О.А. Загадка австралийского акцента / О.А. Егорова // Мир. Язык. Человек: Материалы междунар. научно-практич. конф. Владимир: ВГТУ, 2008. – С. 207 – 209.
2. Орлов Г.А. Современный английский язык в Австралии / Г.А. Орлов. – М.: Высшая школа, 1978. – 172 с.
3. Ошепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии / В.В. Ошепкова. – М., 2006. – 336 с.
4. Moore B. Speaking our language: the story of Australian English. South Melbourne / B. Moore. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 221 с.

Гасымлы Б. И.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Филатова В. А.
г. Горловка, ДНР*

ПРИЧИНЫ ПОПУЛЯРНОСТИ КНИГИ РОБЕРТА МАККЛОСКИ «ДОРОГУ УТЯТАМ!»

«Дорогу утятам!» (Make Way for Ducklings) – вторая книга американского детского писателя и художника-иллюстратора своих книг Роберта Макклоски. Впервые опубликована в 1941 году, а спустя год принесла автору почётную медаль Кальдекотта – ежегодную награду за лучшую американскую иллюстрированную книгу для детей. История о семействе уток имела большой успех и стала одним из символов не только Бостона, но и всего штата Массачусетс.

Макклоски называл себя художником, который создает книги, но не писателем, поэтому текст выполняет только вспомогательную роль. Иллюстрации занимают особое место в его истории об утином семействе. Рисунки Бостона представляют собой утиный взгляд на город. Для того, чтобы утята выглядели как настоящие, живые утки, автор уделил особое внимание изучению своих героев: посещал музей естественной истории в Нью-Йорке, консультировался с орнитологами, купил уток и разместил их в своей квартире, наблюдал за их поведением.

Для того чтобы заинтересовать читателя и погрузить его в сказочный мир, созданный при помощи добрых иллюстраций, Макклоски использует так называемый метод разрыва страницы, провоцируя читателя быстро перевернуть страницу, чтобы узнать продолжение истории.

Симпатичные, милые утки, дружелюбные полицейские, город Бостон, поиски нового дома, великолепные старые автомобили и простота, когда люди действительно проводили время в парках, все это сводится к тому, чтобы книга «Дорогу утятам!» и на сегодняшний день все еще производила впечатление на своих маленьких читателей. Рисунки Макклоски в наши дни используются ещё и в качестве раскрасок для малышей.

Героям произведения в Бостоне установили памятник, а начиная с 1978 года ежегодно в праздничный день в Центральном парке Бостона проводится парад, на котором шагают дети и их родители, переодетые в костюмы утят.

Необычна судьба книги в России. Перевод Тимура Майсака, выполненный в 2012 году, больше известен на просторах интернета (имена главных героев – мистер и миссис Кряквин) [2]. Первое печатное издание увидело свет в 2013 год в переводе Ирины Азаровой (главные герои – мистер и миссис Крякви). Оба варианта (электронный и бумажный) содержат рисунки первоисточника.

Несмотря на то, что русские читатели познакомились с текстом сказки спустя семьдесят лет, герои сказочной повести уже были знакомы, например, москвичам за несколько лет до этого. В 1991 году на берегу пруда в сквере у Новодевичьего монастыря была установлена скульптурная композиция «Дорогу утятам!», которая является точной копией бостонского памятника, выполненного по эскизам Нэнси Шэн. Скульптура была подарена Раисе Горбачёвой, которая находилась незадолго до этого в Америке, Барбарой Буш. Об этом в предисловии к книге написал М. Горбачёв и назвал утку с утятами не только символом дружбы, но и символом «любви, ответственности, умения сопереживать и помогать» [1, с. 3].

Сказочная повесть «Дорогу утятам!» входит в золотой фонд американской детской литературы, считается символом дружбы между людьми разных стран.

Литература

1. Макклоски Р. Дорогу утятам! / Р. Макклоски. – Пер. с англ. Ирины Азаровой. – М.: Розовый жираф, 2013. – 72 с.
2. Роберт Макклоски. Дорогу утятам! [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье :http://www.lingvarium.org/maisak/trans/McCloskey_Ducklings.htm

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Трансформации – это основа большинства приемов перевода. Они подразумевают изменение формальных (лексические или грамматические трансформации) или семантических (семантические трансформации) компонентов исходного текста при сохранении информации, предназначенной для передачи.

Несомненно, существует большое количество различных определений переводческих трансформаций. Они предлагаются такими учеными, как: Л.С. Бархударов, Р.К. Миньяр-Белоручев, Я.И. Рецкер, А.Д. Швейцер и т.д.

Если обобщить высказывания ученых, приведённых выше, то можно сказать, что переводческие трансформации представляют собой особый вид межъязыкового перефразирования, которое имеет существенные отличия от трансформаций в рамках одного языка.

Существует большое количество определений переводческих трансформаций, а также большое количество классификаций этих трансформаций. Но на сегодняшний момент следующая классификация считается всеобщепризнанной:

- Лексические трансформации (транскрипция, транслитерация, калькирование, генерализация, конкретизация и модуляция);
- Грамматические трансформации (добавление, опущение, замена и перестановка).

Применение этих трансформаций обуславливается постоянным развитием языка и появлением новой лексики (слов, выражений, сокращений, устойчивых выражений и т.д.). Проще говоря, с помощью трансформаций перевод становится доступнее для читателя и легче для переводчика.

Публицистический стиль подвергается появлению новой лексики больше всего, так как газеты и журналы часто цитируют людей из различных сфер деятельности, некоторые из них имеют весьма специфическую лексику. Соответственно, переводчику необходимо выполнить больше лексических трансформаций для передачи точного значения и смысла слова.

Рассмотрим подробнее лексические трансформации:

1. *Переводческая транскрипция* – это формальное пофонемное воссоздание исходной лексической единицы с помощью фонем переводящего языка, фонетическая имитация исходного слова.

Другим приемом перевода является транслитерация – формальное побуквенное воссоздание исходной лексической единицы с помощью алфавита переводящего языка, буквенная имитация формы исходного слова [2, с. 63].

Транслитерацию и транскрипцию используют для перевода имен собственных, названий народов и племен, географических названий, наименований деловых учреждений, компаний, фирм, объектов и т.п. Большая часть таких имен сравнительно легко поддается переводческой транскрипции или, реже, транслитерации:

Saxon Hall – *Сэксон-Холл*

Bank of London – *Бэнк оф Лондон*

Wall Street Journal – *Уолл Стрит Джорнал*

Beatles – *Битлз*

2. *Конкретизацией* называется замена слова или словосочетания ИЯ (исходного языка) с более широким предметно-логическим значением, словом и словосочетанием ПЯ (переводящего языка) с более узким значением. e.g. *Dinny waited in a corridor which smelled of disinfectant.* *Динни ждала в коридоре, пропахшем карболкой.*; *He was at the ceremony.* *Он присутствовал на церемонии.* [3, с. 174].

3. *Генерализация* – это замена единицы ИЯ, имеющей более узкое значение, единицей ПЯ (перевод с более широким значением [1, с. 213]. e.g. *The treatment turned to be successful and she recovered completely.* *Лечение оказалось успешным, и она полностью выздоровела.*; *Their treatment of the situation.* *Их понимание ситуации.* [2, с. 105]

4. *Калькирование* – этот прием заключается в передаче безэквивалентной лексики ИЯ при помощи замены ее составных частей морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) их прямыми лексическими соответствиями в ПЯ, например:

brain drain – *утечка мозгов*;

дом культуры – *House of Culture*;

парк культуры и отдыха – *Park of Culture and Rest* [1, с. 99].

5. *Модуляцией* или *смысловым развитием* называется замена слова или словосочетания ИЯ единицей ПЯ, значение которой логически выводится из значения исходной единицы. Наиболее часто значения соотнесенных слов в оригинале и переводе оказываются при этом связанными причинно-следственными отношениями: e.g. *I don't blame them.* – *Я их понимаю.* (Причина заменена следствием: я их не виню потому, что я их понимаю). Или другой пример: *He's dead now.* – *Он умер.* (Он умер, стало быть, он сейчас мертв.) [3, с. 178].

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: «Международ. отношения», 1975. – 336 с.
2. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English <=> Russian. – Серия: Изучаем иностранные языки, – СПб.: «Издательство Союз», 2001. – 320 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.

Головань Е. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Кораблёва Н. В.
г. Горловка, ДНР*

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РОМАНА Ю. АНДРУХОВИЧА «ТАЙНА»

Юрий Андрухович – современный писатель, один из представителей постмодернистского направления в украинской литературе. Творчество Андруховича имеет значительное влияние на литературный процесс в Украине. Оно относится к литературному течению постмодернизма. Это и предопределяет всю сложность трактовки жанрового своеобразия его прозы. Исследование его произведений является крайне интересным и поучительным. Во-первых, тем, что Ю. Андрухович является нашим современником, во-вторых, достаточно оригинальным автором. В 2007 г. вышла книга под названием «Тайна», которая и стала объектом нашего исследования.

Произведение Ю. Андруховича «Тайна» – это уникальное и своеобразное явление в украинской литературе, в которое автор заложил глубинный, а не поверхностный смысл, на поверхность, и заставил читателя разгадывать его, создал тайну, которая должна быть раскрыта. Истинный смысл своего замысла писатель не подает открыто, он зашифрован в мельчайших элементах, в каждом слове текста. Даже выбирая форму своего творения, писатель проявил мастерство, креативность, а потому и конечный результат оказался на новом уровне украинской литературы.

Жанровая форма произведения всегда художественно значима, в данном случае она напрямую связана с оригинальным авторским замыслом и общим смыслом, нам остается только разгадывать его.

В имеющихся критических откликах на роман можно встретить разные трактовки его жанровой специфики романа. Прежде всего, роман «Тайна» – это мемуарный роман (зафиксированы воспоминания реального человека о своей жизни, людях,

встретившихся на жизненном пути, исторических событиях), который одновременно представляет собой автобиографию Ю. Андруховича, оформленной в виде интервью.

Таким образом, если это и мемуаристика, то своеобразная, осовремененная техническими возможностями диктофонных записей, которые, в свою очередь, создают эффект непосредственного устного слова. А форма интервью и наличие субъекта-журналиста создают иллюзию опосредованности этого слова.

Ряд исследователей делают акцент на том, что «Тайна» – это художественное произведение, построенное на жанровом переплетении литературы и журналистики. Так и исследователь В. Н. Галич даёт этому подтверждение: «Интервью, основанное на документальности, после технической обработки писателя становится произведением «вместо романа» [2].

Внимательные читатели и критики сразу поняли, что фигура журналиста, беседующего с писателем, условна, в действительности весь роман – это диалог Ю. Андруховича с самим собой. Следовательно, личность автора в романе занимает всё пространство [3].

По мнению Ячменёвой М., «Тайну» Ю. Андруховича, можно рассматривать и как метафизический роман. «Такой роман включает в себя сюжеты и образы предыдущих произведений автора». Неудивительно, ведь роман является и автобиографическим, поэтому на его страницах часто всплывают цитаты из других книг Андруховича. (*Зате я розумію, що, пишучи «Середмістя», ти став на слизький ґлях класицизму...; Існує ще один епізод «Московіади», про який мені хочеться запитати. Здогадаєшся який?*) [1].

Это говорит о том, что в романе описаны не только значимые события жизни Андруховича, но и рассказано о его творчестве, которое тесно переплетено с его автобиографией, т. е. перед нами – писательский творческий самоанализ, другими словами, автотематическое произведение с фрагментами «филологической прозы».

Кроме того, роман Андруховича под названием «Тайна» можно считать и антироманом, или новым романом. Терминологически определить подобное явление трудно. В свое время Унамуно в романе «Туман» (1914) написал, что он начал новый антироман, который нужно называть «Туман». Автор вводит термин с целью подчеркнуть условность жанра романа и свое стремление создать собственные правила, свой роман. Возможно, Ю. Андрухович хотел этого же.

На наш взгляд, художественный текст романа многомерен, основан на жанровой игре, написан в форме беседы и внутреннего

диалога автора. Перед нами – новая «книга наблюдений», книга бытия одного человека, который написал автобиографию в форме интервью. Именно такая форма является лучшим способом воспроизвести события одной жизни. Новый роман-интервью Ю. Андруховича отчетливо проиллюстрировал такую отличительную черту постмодернистской поэтики, что ярко проявляется в конструкции разнородных жанровых фрагментов – интервью, художественной автобиографии, романа, эссе.

Литература

1. Андрухович Ю. І. Таємниця: замість роману. – Харків: Фоліо, 2007.
2. Галич В. Н. Эстетическая рефлексия романа – интервью «Тайна» [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskaya-refleksiya-romana-intervyu-tayna-yuriya-andruhovicha-zona-zhanrovoy-integratsii-s-zhurnalistikoy>.
3. Сахарчук Н. Ю. Роман «Таємниця» Юрія Андруховича як діалог із собою [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://evnuir.univer.lutsk.ua/handle/123456789/3599>.
4. Ячменёва М. Роман «Таємниця» Юрія Андруховича як діалог із собою [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ua.z-pdf.ru/7raznoe/831062-1-udk-8211612-308-saharchuk-aspirantka-shidno-vropeyskogo-nacionalnogo-universitetu-imeni-lesi-ukrainki-roman-ta-mnicya.php>.

*Гомозова И. С.
г. Донецк, ДНР*

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСПЕШНОЙ СЕМЬИ

Во все времена семья была первым источником культурных традиций и ценностей. Именно через семью человек ощущает причастность к своему роду, осознает свою индивидуальность, формируется как личность, наполняется жизненной энергией, способной вырабатывать у него своеобразный социальный иммунитет и стойкость в житейском круговороте [1].

Социально-экономическая нестабильность в нашей Республике негативно сказывается на качестве жизни человека, подменяет ценности, наполняет людей эмоциональной холодностью, создает трудности семейного общения и взаимопонимания, деформируя процесс семейной гармонизации.

По мнению семейного психолога Вирджинии Сатир, «семья – это фабрика, где формируется человек. Семейная жизнь, пожалуй,

самый трудный вид деятельности в мире. Семейные отношения напоминают организацию совместной деятельности двух предприятий, объединивших свои усилия для производства единого продукта – ребенка» [2, с. 6].

Современные родители затрачивают много энергии, преодолевая житейские трудности, при этом истощаясь физически, эмоционально и духовно. Как правило, это отражается на ребенке.

Семья и родительский дом является тем определяющим фактором насколько счастливым, внутренне защищенным и уравновешенным растет ребенок, как он уживается со взрослыми и сверстниками, насколько уверен в себе и своих способностях, насколько он доброжелателен или равнодушен, как он реагирует на незнакомую ситуацию.

Следует отметить, что невозможно создать хорошие отношения с детьми, если отсутствуют гармоничные супружеские отношения между его родителями. То, насколько подлинны душевные узы связывают родителей и детей, и то, как ребенок ощущает свое место в мире и свою безопасность, зависит от глубины и искренности отношений, которые сложились между мужем и женой.

Современные психологи считают, что практически любая проблема ребенка – это симптом семейной болезни, а разрешить ее – значит определить истинную причину заболевания и лечить весь организм.

Залогом успешной семьи является умение проявлять свою любовь к детям, настоящую, искреннюю и безусловную. Именно такая безусловная, не зависящая ни от чего, любовь и является фундаментом, на котором основаны надежные взаимоотношения с детьми, именно это может обеспечить реализацию потенциальных возможностей и талантов ребенка в полной мере.

Как правило, взрослым важно знать, что их ребенок правильно воспитан и дисциплинирован, но при этом многие упускают тот момент, что в основу воспитания необходимо вкладывать безусловную родительскую любовь. Без этого невозможно проникнуть в душу ребенка, оценить его поведение и понять его. Безоговорочная любовь – это путеводная звезда в воспитании ребенка. Именно этот фундамент является краеугольным камнем, благодаря которому взрослый овладевает искусством воспитания ребенка и ежедневно может удовлетворять его потребности, в первую очередь эмоциональные. Без фундамента безусловной любви родительские обязанности – мучительное, давящее бремя, тяжкий и неблагоприятный труд, иногда вызывающий горькое чувство неудовлетворенности, а иногда заводящий в тупик.

Росс Кэмпбелл утверждает: «Любить ребенка безусловно – значит любить его независимо ни от чего: внешности, способностей,

достоинств и недостатков, плюсов и минусов, красоты и уродства» [3, с. 18]. При этом автор отмечает принципиальную важность осознания того, что у каждого ребенка есть эмоциональный резервуар, то есть определенные эмоциональные потребности, которые удовлетворяются через любовь, понимание, дисциплину и т. д.

Нельзя не согласиться с тем, что чем полнее эмоциональный резервуар ребенка, тем положительнее его эмоции и тем лучше его поведение, ведь он определяет чувства и эмоциональное состояние ребенка, доволен ли он или злой, подавленный или полон радости. Росс Кэмпбелл сравнивает ребенка с зеркалом, так как он отражает любовь, но не начинает любить первым. Если детей одаривают любовью, они возвращают ее. Если им ничего не дается, им нечего возвращать [3, с.18].

Воспитание – это непростой, но важный и значимый процесс для каждого человека. Воспитание, которое сопряжено с чувствами, положительными и искренними эмоциями, исходящими от сердца и пронизанными нежностью и заботой любящих родителей, безусловно, сформирует сильную, самодостаточную, зрелую личность.

На фундаменте благополучных семей формируется сильное государство, состоящее из успешных, целеустремленных, эмоционально устойчивых личностей. К сожалению, с навыками созидания и сохранения семейной гармонии не рождаются, нет такого предмета в образовательной программе школ и институтов, тем не менее, значимость этого вопроса является приоритетной для нашего современного общества. В этом направлении работают психологические службы образовательных организаций Донецкой Народной Республики, охватывая просвещением обучающихся, педагогов и родителей, закладывая стремление к созданию счастливой семейной жизни и воспитанию успешного молодого поколения нашей Родины.

Литература

1. Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности / Ж. Ледлофф. – М. : Генезис, 2017.
2. Сатир В. Как строить себя и свою семью: Пер. с англ.: улучш. изд. / В. Сатир. – М. : Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
3. Росс Кэмпбелл. Как по-настоящему любить своего ребёнка [Электронный ресурс] / Росс Кэмпбелл. – Режим доступа : <https://www.litmir.me/br/?b=16381>.

Гончарова Е. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.
г. Горловка, ДНР*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСКАЗЫВАНИЙ М. ЛЕ ПЭН И Ж.-Л. МЕЛАНШОНА)

По мнению некоторых исследователей, категория субъективной модальности наиболее четко проявляется на лексико-семантическом уровне, где рассматриваются позитивнооценочная, негативнооценочная и модальнооценочная лексика, модальные глаголы, модальные слова и тропы.

Исследовательница Ю. Тагильцева в своей работе «Субъективная модальность и тональность в политическом интернет-дискурсе», представляя типологию средств выражения данной категории, указывает на то, что лексический уровень представлен, в основном, тропами: 1) метафора; 2) ирония; 3) сравнения [4, с. 15].

Автор данной статьи согласен с исследователями, которые включают в категорию субъективной модальности эмоционально-экспрессивный компонент (Кукса, Малинович) и поэтому к набору средств, представленных выше, считаем необходимым добавить новые средства, такие как наречия интенсивности и эмоционально-экспрессивную лексику, а метафору, иронию и сравнения включим в общий пункт стилистических средств выражения (ССВ) и будем рассматривать их наряду с другими тропами и фигурами.

Способы выражения субъективно-модальных отношений позволяют понять роль в предложении говорящего, оценку автором содержания высказывания и помогают понять, каким образом высказанная в предложении мысль воздействует на слушателя [2, с. 79].

Г.Я. Солганик в своей работе «Очерки модального синтаксиса» отмечает, что субъективная модальность, присутствуя на всех уровнях языка, в лексике представлена системой оценочных средств [3, с. 6].

И.Р. Гальперин, утверждающий, что модальность может быть выражена различными средствами (лексическими, стилистическими и пр.), выделяет эпитет, который «становясь многократно повторяемым стилистическим приемом, начинает вскрывать текстовую модальность», а также сравнения, описательные обороты и пр.» [1, с. 115].

Анализируя публичные высказывания французских политиков М. ле Пэн и Ж.-Л. Меланшона, связанные с проблемами терроризма и

миграции в Европе, мы можем наблюдать следующее. Высказывания как М. ле Пэн так и Ж. Л. Меланшона отличаются чрезвычайной эмоциональностью. ССВ категории субъективной модальности представлены, прежде всего, многочисленными эпитетами:

(1) *Et il ne faut donc pas perdre du vue que ceux qui ont agi sont d'abord des lâches méprisables et répugnants [1].*

(2) *Face à ces meurtres barbares notre espoir c'est que l'on prenne en haut, enfin la mesure du danger que court notre peuple et qu'on considère enfin le terrorisme pour ce qu'il l'est, à savoir un acte de guerre...[2].*

Рассуждая о произошедших событиях, политики едины во мнении, что террористы являются «жалкими и отвратительными трусами», а их преступления – «варварскими убийствами». В данном случае именно эпитеты «жалкие», «отвратительные», «варварские», передают отношение политиков к данной ситуации, а именно возмущение, негодование, гнев.

Среди прочих ССВ можно упомянуть гиперболы:

(3) *Nous sommes au bord de la faillite.* (делается акцент на серьезности экономической ситуации в стране, которая во многом зависит от миграционного кризиса)[4].

Присутствуют также персонификации:

(4) *... une fois de plus les condoléances laisseront la place aux fleurs et aux bougies...[2]* (политик указывает на стандартное развитие событий после террористических атак, которое стало уже привычным для современной Европы – соболезнования «уступают» место цветам и свечам).

Упоминая о наречиях интенсивности можно привести следующие примеры:

(5) *Nous perdons des amis très chers, certains d'entre eux l'ont très intimement liés à notre combat [1].*

(6) *Et ça gentiment, humainement et avec tout le respect que l'on doit, ... aux humains et aux immigrés, parce qu'aux humains on dit: «... on veut que vous vissiez dans vos populations d'origine...»[4].*

Наречия «очень», «очень тесно», «по-хорошему», «по-человечески» указывают на отношение говорящих к жертвам терактов и мигрантам: политики пытаются доказать свое позитивное и доброжелательное отношение к вышеуказанным людям, даже если при этом не рассматривают их как часть французского общества (случай с мигрантами).

Приводя примеры использования эмоционально-экспрессивной лексики, находим следующее:

(7) *Pour mettre fin à ces drames et à l'immigration clandestine, il importe premièrement de laisser les Etats restaurer leurs frontières...[3].*

(8) *... tous ceux qui viennent ici sont horrifiés par la lâcheté et la sauvagerie du meurtre [1].*

Существительные «драмы», «дикость», «трусость» и прилагательное «доведенные до ужаса» указывают на сильное эмоциональное потрясение, испытываемое говорящими в связи с террористическими актами в Европе. Данные ситуации воспринимаются как нечто чрезвычайно ужасное, страшное, нечеловеческое.

Литература

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин; отв. ред. Г.В. Степанова; АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
2. Просвиркина И.И. Субъективная модальность как средство выражения оценочности [Электронный ресурс] / И.И. Просвиркина // Гуманитарные науки. Русская филология. Языкознание. Вестник ОГУ 6, 2002. – С. 79-81. – Режим доступа : http://vestnik.osu.ru/2002_6/15.pdf.
3. Солганик Г.Я. Очерки модального синтаксиса / Г.Я. Солганик. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 136 с.
4. Тагильцева Ю.Р. Субъективная модальность и тональность в политическом интернет-дискурсе: автореферат дисс. ... кандидата филолог. наук: 10.02.01. – Екатеринбург, 2006. – 22 с. – Режим доступа : politlinguist.ru.

Источники иллюстративного материала

1. Jean-Luc Mélenchon – 'Il s'agit d'un assassinat politique' [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=qG2rxmovfps>.
2. Marine Le Pen et Rachida Dati sur l'attentat de Marseille [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.youtube.com/watch?v=NthuuDG56_g.
3. Marine Le Pen sur l'immigration clandestine vers l'Europe [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=YzC6dwxypD0>.
4. Marine le Pen sur l'immigration [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=BS0ryjBwzvI>.

Гребенюк Д. А.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Иванова Н. А.
г. Горловка, ДНР

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАМЕНЫ ЧАСТЕЙ РЕЧИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ РУССКИХ СКАЗОК НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Согласно определению В. Н. Комиссарова, художественным переводом называется вид переводческой деятельности, основная задача которого заключается в порождении на языке перевода языкового произведения, способного осуществлять художественно-эстетическое воздействие на читателя [2, с. 95].

Художественный перевод в одинаковой степени факт и языковой, и литературный; для такого перевода типичны отклонения от максимально возможной смысловой точности с целью обеспечения большей художественности текста перевода. Однако надо быть очень внимательным при применении переводческих трансформаций, так как большое их количество может привести к значительному изменению художественного текста оригинала, тем самым перевод станет уже не переводом, а отдельным художественным произведением.

Проблема заключается в том, что различия в лексическом и грамматическом строении двух языков неизменно вызывают необходимость в переводческих трансформациях. Достижения переводческой эквивалентности, вопреки различиям в формальных семантических системах двух языков, требует от переводчика, прежде всего, умения провести многочисленные и качественно разнообразные межязыковые преобразования – так называемые переводческие трансформации – для того, чтобы текст перевода с максимально возможной полнотой передавал всю информацию, представленную в исходном тексте, при строгом соблюдении норм языка перевода [1, с. 3].

При переводе русских сказок на английский язык довольно часто переводчики прибегают к использованию различных замен, в частности, замены частей речи. Подобные трансформации обычно вызваны различным употреблением слов и различными нормами сочетаемости в английском и русском языках, а в некоторых случаях – отсутствием части речи с соответствующим значением в одном из языков [3, с. 46].

При сопоставлении русских народных сказок и их переводов на английский язык были выявлены наиболее частотные случаи замены частей речи, а именно:

§ Замена личной формы или неопределенной формы глагола герундием

Но ведь я, колобок, стара стала, плохо слышу. – *But little bun, I have become old now and hard of hearing.*

Стали мышка с лягушкой жить вместе. – *So the mouse and the frog began living together.*

Влез медведь на крышу и Бах – раздавил теремок. – *The bear started climbing onto the roof and – crushed the whole house.*

§ Замена личной формы или неопределенной формы глагола причастием:

К завтраму дали пять пудов напрядь, наткать, побелить, в трубы покатать. – *I am to have five pounds of flax spun, woven, bleached and rolled by tomorrow.*

Залилась Аленушка слезами, села на стожок – плачет. – *Alyonushka sat on the rode crying.*

§ Замена прилагательного существительным:

Яблочки на ней висят наливные, листвицы шумят золотые, веточки гнутся серебряные. – *Its apples were round and juicy, its swaying boughs were of silver, and its rustling leaves were of gold.*

§ Замена прилагательного причастием:

Стоит коровье копытце полно водицы. – *They saw a horse's hoof filled with water.*

§ Замена наречия глаголом:

Катится колобок по дороге, а навстречу ему заяц. – *The bun rolled along the road and met a hare.*

Очень часто при использовании в переводе любых грамматических замен частей речи, переводчику часто приходится сопровождать их также и заменой членов предложения, т. е. перестройкой синтаксической структуры. Таким образом, синтаксические и морфологические трансформации постоянно находятся во взаимодействии.

Литература

1. Бреус Е. В. Основы теории практики перевода / Е. В. Бреус. – М. : УРАО, 1998. – 208 с.
2. Гарбовский Н. К. Теория перевода: Учебник [Электронный ресурс] / Н. К. Гарбовский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с. – Режим доступа: <http://archive.libfl.ru/win/service/2006/translation.doc>.
3. Дубинко С. А. Теория и практика перевода – английский язык [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fmo-mt.com/materials/tpp/tpp_umk.do.

Губанова М.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Лешкова Н. В.
г. Горловка, ДНР*

СВОЙСТВА НОРМЫ КАК НЕОТЪЕМЛЕМОЙ ЧАСТИ ВАРИАТИВНОСТИ

При имеющихся достижениях теоретического и практического изучения грамматической вариантности возникает потребность в теории, которая объясняла бы закономерности функционирования грамматических вариантов в процессе языковой эволюции.

Вариантность, наблюдаемая в русском грамматическом строе, не одно столетие интересует как лингвистов, так и рядовых носителей языка. По-прежнему актуальны вопросы правильного или уместного выбора варианта, например, *ждать поезд* или *ждать поезда*. Уже более полувека проблемами такого выбора занимается специальная лингвистическая дисциплина – ортология. Достигнуты определенные успехи в теоретическом осмыслении грамматической вариантности. Осознание потребности в такой теории способствовало выбору аспекта исследования русских грамматических вариантов. Аспект с таким названием имеется и в современной эпистемологии, что в какой-то мере придает настоящему исследованию междисциплинарную значимость.

Существенным для понятия нормы оказывается ее противопоставление системе возможностей языка и узусу. Данная система не реализует всех своих возможностей, что приводит к лакунам, или реализует их с избытком – параллельными средствами, что приводит к вариантности. Из реализованных вариантами средствами возможностей системы, то есть узусальных употреблений, не все оказываются нормативными. Среди невариантных явлений узуса ненормативных не бывает, поскольку они не случайны – они востребованы, а средство выражения этой потребности в каждом таком случае только одно (выбора нет). Из сказанного следует, что ненормативные проявления узуса всегда являются вариантами нормативных: запрет ненормативного варианта без оставления параллельного нормативного невозможен. Нормативные же проявления узуса могут быть вариантными. Из того, что не все вариантные употребления оказываются нормативными, вытекает терминологическое уточнение: в случаях, когда речь идет обо всех вариантах, в том числе ненормативных, – во избежание противоречивого признания ненормативных вариантов вариантами нормы – корректно говорить не о вариантах нормы, а о вариантах той сферы языка, в которой такие варианты наблюдаются, например вариантах фонетических, словообразовательных и т. п.

В силу того, что нас интересуют варианты в сфере грамматики (словообразовательные, морфологические и синтаксические), мы используем термин «грамматические варианты».

Литература

1. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка / Кирилл Сергеевич Горбачевич. – [3-е изд., испр.]. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.
2. Филин Ф.П. Несколько слов о языковой норме и культуре речи / Ф.П. Филин // Вопросы культуры речи. – 1966. – Вып. 7. – С. 15 – 22.

Губанова О. А.

*Научный руководитель: ст. преп. Волосевич Л. В.
г. Горловка, ДНР*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И СВОЕОБРАЗИЕ ЛИТЕРАТУРЫ ДОНБАССА 20–50-х ГОДОВ XX ВЕКА

Как любая литература, литература Донбасса развивается с историей страны и отражает тенденции времени. Литература нашего региона связана со становлением самого региона. Донецк всегда служил для писателей-современников своего рода местом творческого паломничества. Неудивительно, что Донецк с его шахтами и терриконами, скоплениями людей разных национальностей и культур, лишениями и достижениями часто фигурирует в литературе.

Культурный образ Донбасса связан в большей степени с шахтерской образностью и тематикой. Она обусловлена географическим фактором и промышленной специализацией региона. Один из исследователей мифопоэтики и культуры Донбасса выдвигает следующий тезис: «...сама природа Донбасса и богатство его подземных недр невольно спроектировали культурную судьбу края, предопределили канонизацию его шахтерского образа». Образ региона в целом складывается из образов, отражающих ценностные конкретные и в то же время типичные представления жителей края о своей земле. Образно-мифологические доминанты Донбасса, сложившиеся на протяжении истории представлены: образы Степи и Земли-Матери, Шахты и Шахтёра, Угля.

Такие крупные писатели, как В. Вересаев, А. Куприн, А. Серафимович, обращаются к теме Донбасса в своем творчестве, открывают регион для всей страны. Побывав на Донбассе как

репортер, А. Куприн отметит: *«Надо отдать справедливость нам, русским, - мы очень мало знакомы с интересными местами нашего отечества».*

«Горы шахтерские – близкие, туманные, пепельно-серые, крутоверхие, красновато-бурые, продолговатые, словно гигантские шлемы. Летом – обожженные пальцами солнцем. Зимой – заснеженные, а если ветер сдует снег с вершины, то кажется, будто горы стоят по пояс в сугробах. Особенно красивы терриконы утром: издали бледно-сиреневые, лиловые. Ночью – сплошь в дрожащих огоньках, точно гора внутри раскалена и огонь пробивается то здесь, то там. Многие терриконы стоят в донецкой степи не меньше века. Они видели вьюги, иссушающий зной и грозные, как наводнение, ливни. Они окутаны голубоватыми дымками, словно легендами. Низкий поклон им, вечным памятникам нелегкому шахтерскому труду!» (Л. Жариков).

Литература Донбасса 20-30-х гг. развивается в русле советской культуры. Ведущим жанром творчества поэтов-шахтеров становится лирика с пафосом борьбы, с чертами агитки. Тема борьбы с белогвардейцами и со странами Антанты трансформируется в тему за становление народное хозяйство. Характерным было то, что черты донбасского локуса, облик региона здесь проявляется через обращение к образу рабочего – борца трудового фронта, к приметам трудовых, промышленных реалий региона, к местной топонимике, представленной в названиях произведений. Представители этой лирики Спиридон Погребной, Василий Хмара, Юрий Черный-Диденко.

Ярким примером литературы Донбасса 1920-1930-х годов является стихотворение С. Погребного, направленное против рабочих юзовских шахт «Центральная» и «Ветка», не выполнивших план: *«...Кто устал? О ком несется / Весть о низком отступенье / В этих битвах великаных / С другом – недругом углем? / Гей, «Центральная» и «Ветка», / Смойте ваше поражение, / Бейте смело, напролом!...».* Автор выступает как боец-пропагандист трудового фронта Донбасса, для которого недра шахты – линия фронта. Примечательно, что образ шахтера в этих стихах соотносится с мифологическими образами русских богатырей, которые борются с мировым капитализмом. Названия местных поселков звучат в посвящении В. Хмары к авторскому сборнику «Пролетарская поэзия»: «Ясиноватским, горловским славным героям, всем павшим шахтерам в борьбе с царским строем». В Горловке у Ю. Черный-Диденко складывается замфисел романа о горловско-щербиновской забастовке «Правда на земле одна».

Ярко, многогранно картина жизни Донбасса 1920 – 40-х годов представлена в лирике Павла Беспощадного. В ней отражены связь

жизни региона с жизнью страны, переживания общезначимых событий. В лирике Павла Беспощадного, уроженца Донецкого края, уже в 1924 году впервые появляется эпический образ Донбасса, соотносящийся с архетипом отца. Поэт называет родной край «отец-Донбасс» в стихотворениях «Каменная книга», «Донбассу жить»: *«...Я ведь твой читатель не случайный, / Многоотомный, каменный Донбасс. // Правда, что тверды твои страницы, / Трудно открывать их каждый раз / Но смету подземные границы / И найду — поэму и рассказ»* («Каменная книга»). Тема детства вплетается в главную тематику социалистического Донбасса как малой родины и его связи с большой родиной. Советской страной и ее большими делами. *«... Жизнь была только в корке хлеба. / Грыз я черствую, трудно рос, / Батя клял и пласты, и небо / И с тоски меня бил до слез. // Вечно бедность и недостатки, / Бесконечный тяжелый вздох. / И ругала с тоскою matka: — Лучшие б ты, не родившись, издох // Потому-то во всех моих строчках / Только лавы, забои, забут. / Лица черные, в угле сорочки / К песням строгим меня зовут»* («Детство», 1928). [<http://donbass.name/tvorchestvo/1838-ya-donbassom-zhivu-i-dyshu-pavel-besposhhdnyj.html>]

Литература

1. Агаркова А. А. Мифопоэтика как способ создания образа региона : На материале Донбасса: автореф. автореф. дис. канд. филол. наук: спец. 24.00.01 [Электронный ресурс] / А. А. Агаркова. – М., 2002. – 188 с. – Режим доступа: disserCat <http://www.dissercat.com/content/mifopoetika-kak-sposob-sozdaniya-obraza-regiona-na-materiale-donbassa#ixzz58byd88ZD>.
2. Беспощадный П. [Электронный ресурс] / П. Беспощадный. – Режим доступа: <http://donbass.name/tvorchestvo/1838-ya-donbassom-zhivu-i-dyshu-pavel-besposhhdnyj.html>.
3. Жариков Л. К. Духовное наследие горного дела: образ горняка в мировой и отечественной литературе / Л. К. Жариков. – Режим доступа: <https://mining-media.ru/ru/article/company/5570-dukhovnoe-nasledie-gornogo-dela-obraz-gornyaka-v-mirovoj-i-otechestvennoj-literature>.
4. Рыбалко Н. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://dobro-biblio.ucoz.ru/donbasskie_poehty.pdfm].

Гусева А. М.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Медведева Е. Р.
г. Горловка, ДНР*

СТАНОВЛЕНИЕ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

Нам хотелось бы немного окунуться в историю и обратить внимание на то, что в 30-50-х гг. XX в. в советской педагогике сложился подход к самоуправлению как средству манипулирования поведением учащихся; преобладал формально-бюрократический стиль его организации. Обязательной формой для всех школ являлся ученический коллектив, работавший под руководством директора. Самоуправление практически сводилось к собраниям и заседаниям. На первом плане сконцентрировались карательные функции (проработка и перевоспитание провинившихся учеников активистами).

В послевоенные и до 80-х гг. над проблемами детского коллектива и новых путей использования самоуправления работали Ф. Ф. Брюховецкий, И. П. Иванов, В. А. Караковский, О. С. Газман, Т. Е. Конникова, В. А. Сухомлинский и др.

В. А. Сухомлинский, как и все советские педагоги, рассматривал коллектив как могучее средство воспитания. В. А. Сухомлинский считал, что коллектив – это всегда идейное объединение, которое имеет определенную организационную структуру, четкую систему взаимозависимостей, сотрудничества, взаимопомощи, требовательности, дисциплины и ответственности каждого за всех и всех за каждого [1].

В. М. Коротов рассматривает самоуправление как метод организации воспитательного коллектива, а белорусский исследователь В. Т. Кабуш делает вывод, что самоуправление учащихся – это самостоятельность в проявлении инициативы, принятия решения и его самореализации в интересах своего коллектива или организации [3].

В целом А. С. Прутченков определил сущность этого явления на современном этапе как технологию воспитательной работы, направленную на развитие субъектности ребенка (иными словами – способности к самоанализу, самопланированию и самоорганизации своей жизнедеятельности).

Студенческое самоуправление XXI века предполагает включенность молодёжи в различные виды социальной практики на основе осознанного выбора средств и способов удовлетворения личностных и социальных интересов.

Первое упоминание о школьном самоуправлении и его организации относятся к XVI столетию. В 1531-1556 гг. в

г. Гольдберге (Силезия) работала латинская школа, которой руководил Валентин Тротцендорф. Он был первым педагогом, использовавшим в целях гражданского воспитания специально организованное им школьное самоуправление. В школе ежемесячно избирался сенат из 15 учеников, который рассматривал и разрешал возникавшие конфликты. Ученики привлекались к выполнению различных общественных обязанностей.

Раскрывая свое понимание новой школы, И. И. Горбунов в своей статье «Несколько вступительных слов» (1907 г.), подчеркивал, что главным делом для учителей будет установление взаимного доверия, искреннего равенства между ними и учениками, без чего не может быть никакой истинной взаимопомощи в работе воспитания и образования [4, с. 422].

Одним из первых обратился к проблемам детского самоуправления С. Т. Шацкий, который в 1906 году создал в Москве своеобразное общество культурных людей «Сетлемент». В основе воспитательной системы лежала идея «детского царства», где каждый воспитанник получал возможность для всестороннего развития. Решения, принятые на собраниях клубов и на общем собрании, считались обязательными.

Актуально для современной школы звучат слова Н. К. Крупской о том, что школьное самоуправление должно охватить всех школьников и, таким образом, не сводится только к работе одних выборных комиссий. Необходимо чтобы на общих собраниях обсуждались все важные, интересующие школьника вопросы [2, с. 31].

После октябрьской революции принимается ряд нормативных документов в области образования способствующих развитию школьного самоуправления.

16 октября 1918 года было принято обращение Государственной комиссии по просвещению «Основные принципы единой трудовой школы», в котором говорилось о том, что дети должны участвовать во всей школьной жизни. Для этого они должны пользоваться правом самоуправления и проявлять постоянную активную взаимопомощь. Готовясь стать гражданами государства, они должны, возможно, раньше чувствовать себя гражданами своей школы.

Деятельность органов самоуправления в общеобразовательной школе России регламентировалась утвержденном ВЦИК РСФСР 30 сентября 1918 г. «Положением о единой трудовой школе», Советом народных комиссаров РСФСР 18 декабря 1923 г., Уставом единой трудовой школы, принятым Наркомпросом РСФСР, документами – Положением об организациях учащихся в школах второй ступени (1921 г.), тезисами о самоуправлении (1923 г.).

В соответствии с этими документами в школах действовали как отдельные органы самоуправления педагогов (педагогические

советы, учебно-методические объединения, учащихся (общие и делегатские собрания, учкомы, комиссии и др., трудового населения и общественности (собрания родителей, их комитеты), так и их совместные органы самоуправления (школьные собрания, конференции).

Особенности становления ученического самоуправления в общеобразовательных учреждениях зависит от успешности решения целого ряда задач организационного, кадрового, программно-методического, социально-педагогического и психологического характера.

1. Организационные условия состоят в том, чтобы самоуправление функционировало на всех 4 уровнях (индивидуальный, первичный коллектив, коллективы школы и общешкольные органы). Для этого, прежде всего, необходимо проанализировать социально-педагогическую ситуацию, в которой работает данное учреждение, выяснить интересы и потребности детей и их родителей.

2. Кадровые условия – возможность профессионального роста педагогов в сфере самоуправления, а также активистов ученического самоуправления.

3. Социально-педагогические условия:

- Опора в работе с учащимися на ведущие принципы деятельности, теорию воспитательного коллектива и педагогической диагностики; учет психологических и возрастных особенностей и возможностей учащихся, их индивидуальных качеств; направленность деятельности на реализацию потребностей и интересов учащихся в школе.

- Включение в работу с органами ученического самоуправления по возможности большего числа педагогов.

- Формирование положительного отношения родителей к работе органов ученического самоуправления и привлечение их к участию в их деятельности.

- Использование в работе органов ученического самоуправления традиций, ритуалов, соревнований, игры, форм коллективного, группового и индивидуального поощрения общественной активности школьников.

- Позиция сотрудничества педагогов и учащихся в совместной деятельности.

4. Психологические условия:

- Сплоченность школьных и первичных коллективов учащихся.
- Благоприятный психологический климат в школе, преобладающее мажорное настроение в нем.

- Формирование и развитие «этических ориентиров школьников»: добросовестного творческого отношения к труду и общественной работе, стремления проявить в них свои способности,

лучшие качества; развитие собственных волевых качеств, умение владеть своим настроением, быть выдержанным и терпеливым; доброта, тактичность, чуткость и отзывчивость в отношениях с окружающими; умение ценить общественное мнение, правильно относиться к справедливим замечаниям и критике со стороны учителей, товарищей, родителей.

- Предоставление каждому учащемуся такой роли в органах ученического самоуправления, которая соответствует его склонностям и интересам, дает возможность для самореализации.

- Сближение формальной и неформальной структур первичных и школьного коллективов за счет расширения системы поручений в соответствии с интересами.

- Развитие делового сотрудничества, психологической совместимости, взаимного доверия, уважения, взаимопомощи и взаимопонимания между участниками самоуправления.

- Выработка целей, ценностей, определение единых норм и принципов совместной деятельности и взаимоотношений всех участников самоуправленческой деятельности.

- Психологически обоснованная позиция и заинтересованность педагогов в развитии ученического самоуправления.

- Желательно моральное и материальное поощрение педагогов, детей, активно участвующих в самоуправлении. Об их вкладе в общее дело коллектива должны знать все участники образовательного процесса.

5. Программно-методические условия.

- Развитие ученического самоуправления невозможно без серьезного программно-методического обеспечения этого вида деятельности на всех уровнях.

- Цели и задачи программно-методических документов должны отражать общую стратегию развития, основные принципы педагогической деятельности, главные содержательные линии работы по развитию ученического самоуправления.

- Программы обучения навыкам организации самоуправления должны содержать разные уровни сложности и позволять педагогу найти оптимальный вариант работы с одной или группой активистов или с отдельным ребенком. «...ученическое самоуправление в школе может развиваться не только за счет расширения его границ, включения в самоуправленческую деятельность новых и новых участников, но и за счет усложнения его задач» [5, с. 15].

Таким образом, мы можем заметить, что ученическое самоуправление выходит на качественно новый этап своего развития, оно не стоит на месте, оно развивается. И если педагоги будут как можно чаще окунаются в становление ученического самоуправления, замечать те этапы строения, которые создавались

учеными – самоуправление будет развиваться намного масштабнее, качественнее и продуктивнее.

Литература

1. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
2. Приходько Н. И. Педагогические основы ученического самоуправления : книга для учителя / Н. И. Приходько // Москва : Просвещение, 1988. – С. 44.
3. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления руководителя и педагогического коллектива / Р. Х. Шакуров. – Москва : Просвещение, 1990. – 206 с.
4. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Москва : Молодая гвардия, 1977. – 202 с.
5. Новикова Л. И. Самоуправление в школьном коллективе / Л. И. Новикова. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.

Давиденко Ю. В.

*Научный руководитель: ассист. Атамалян А. Г.
г. Горловка, ДНР*

СУЩНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ ДРЕВНЕЕГИПЕТСКОГО ОБЩЕСТВА ПЕРИОДА РАННЕГО ЦАРСТВА

Определение особенностей социального устройства Древнего Египта является сложной задачей, поскольку среди египетских письменных источников редко встречаются документы юридического или хозяйственного характера. В данном контексте весьма показательным является тот факт, что учёные, занимающиеся исследованием общественных отношений древних египтян, вынуждены обращаться к литературным и религиозно-мифологическим сюжетам. Однако даже в условиях нехватки достоверных информационных ресурсов Древний Египет периода Раннего Царства привлекает ученых тем, что представляет собой одну из наиболее величественных цивилизаций в истории человечества.

В эпоху Раннего Царства египетское общество достигло весьма значительной социальной стратификации. Во главе иерархической пирамиды стоял фараон, который обладал безграничной властью и, согласно религиозным предписаниям, считался божеством. В его распоряжении находились колоссальные человеческие и материальные ресурсы [3 с. 74]. Фараон практиковал регулярную раздачу земель вместе с усадьбами в служебное пользование своим

вельможам, что по нашему мнению, является одной из причин дальнейшего расслоения древнеегипетского общества, а также децентрализации государства.

Элиту изучаемого нами народа в указанный период его истории составляли также царедворцы, представители знатных родов, государственные чиновники и жреческая верхушка. Первыми, как правило, являлись родственники фараона, которые считались подчинёнными первого заместителя главы государства – «чати». Провинциями Древнего Египта руководили номархи, в подчинении которых были мелкие чиновники. Значительная роль в аппарате управления отводилась госслужащим, которые возглавляли экономический сектор и занимались повышением качества сельскохозяйственного производства, а также распределением готовой продукции. Сословными привилегиями пользовались также писари, которые были освобождены от налогов и разнообразных трудовых повинностей. Кроме того, на протяжении всего периода Раннего Царства происходит постепенное увеличение роли жречества [3 с. 74]. Следует обратить внимание на то, что купечество занимало отнюдь не самые высокие позиции в древнеегипетском обществе. Такое положение вещей следует считать следствием установления государственной монополии на внутреннюю и, частично, внешнюю торговлю.

Следующую ступень древнеегипетского общества занимали свободные земледельцы, ремесленники и мелкие торговцы. Они, как правило, имели собственные наделы, выплачивали налоги в пользу фараона за пользование землёй и водой, а также выполняли общегосударственные работы [2, с. 69-70]. На протяжении эпохи Раннего Царства эта сословная прослойка постепенно уменьшалась путём перехода её представителей в статус полувисимого трудового населения, которые назывались «меретами». Они объединялись в трудовые отряды и выполняли работу в хозяйстве царя, храмов или вельмож при непосредственном контроле чиновников.

Стремительное обеднение свободных крестьян можно считать следствием раннего формирования в Древнем Египте соседской общины, жители которой были объединены лишь по территориальному принципу, а потому представляла собой не слишком дееспособный организм в отличие от шумерской общины с её тесными духовными, родственными и социально-бытовыми связями.

Среди других социальных групп упоминаются также «баку». Существует мнение о том, что они были рабами, но большинство египтологов всё же сходятся на том, что «баку» хотя и представляли собой зависимую категорию населения, но имели при этом определенный набор социальных прав. По ещё одной версии ученых,

«баку» являлись военнопленными. Чаще всего встречается позиция о том, что представители данного сословия имели право владеть некоторым имуществом, свидетельствовать в суде и вступать в брак со свободными египтянами [3 с. 75].

К концу изучаемой нами эпохи социальная структура древнеегипетского общества претерпевает некоторые изменения, что связано с укреплением власти номархов и распространением центробежных тенденций. К этому моменту лидирующие позиции занимают вельможные и храмовые хозяйства, которые испытывают лишь формальную зависимость от правителя, что позволяет им игнорировать некоторые обязательства перед верховной властью и динамично развиваться. В условиях сокращения административных и финансовых ресурсов, пытаясь найти противовес родовой аристократии, фараоны начинают искать поддержку среди народных масс, в результате чего складывается сословие служилой знати [2 с. 72].

Таким образом, уже к III тысячелетию до н. э. общество Древнего Египта достигло значительной стратификации, что связано с активной хозяйственной жизнедеятельностью египтян в долине реки Нил и, как следствие, ростом производительных сил. Сущностные черты социальной структуры государства отражают совокупность торгово-экономических и военно-политических процессов, в которые был вовлечён Древний Египет эпохи Раннего Царства.

Литература

1. Всемирная история. Т. I / Под редакцией И.М. Дьяконова, Г.Ф. Ильина, С.В. Киселёва, В.В. Струве, Ю.П. Францева. – М., 1956. – 748 с.
2. История Древнего Востока: учеб. для студ. Вузов, обучающихся по спец. «История» / А.А. Вигасин, М.А. Дандамаев, М.В. Крюков. – М.: Высш. шк., 2002. – 462 с.
3. Крижанівський О.П. Історія Стародавнього Сходу: підручник / О.П. Крижанівський. – К.: Либідь, 2002. – 592 с.

Данилевская А. Г.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Навка И. А.
г. Горловка, ДНР*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ ПЕТРА I

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена тем, что существует много отрицательных мнений по отношению к политической деятельности Петра I. Так, например, публицист

Иван Солоневич писал о том, что итогом деятельности Императора стал разрыв между правящей верхушкой и народом. Он считал, что Петровская эпоха не заслуживает такой похвалы и внимания, которые ей принято уделять. К критике присоединился российский историк Е.В. Анисимов, он говорил о том, что несмотря на введение ряда новшеств во все сферы государства, политическая деятельность Петра I вела к консервации самодержавия и крепостнической системы России. В.Б. Кобрин писал о том, что Петр I не изменил в стране самого главного: крепостного права, а существующие при крепостнической промышленности улучшения обрекли Россию на кризис в будущем. Русский политический деятель Н.П. Милюков, критикуя деятельность Императора, говорил о том, что реформы, проведенные Петром I проходили спонтанно от случая к случаю, не имея никакой определенной цели и четко установленного плана действия, он утверждал, что эти были «реформы без реформатора».

На сегодняшний день, основной проблемой остается вопрос целостного исследования всех аспектов деятельности Петровского правительства. Действительно ли стоит уделять особое значение этому периоду и было ли обдуманным и осознанным стремление улучшить положение государства в международных отношениях и расширить внешнеэкономические аспекты, или этот процесс стал лишь спонтанным шагом в ходе реформ и внутренних преобразований Российской империи того времени.

Первоначально внешняя политика Петровского правительства имела ту же направленность, что и в предыдущий период, это было движение России к югу, с данным направлением была связана внешнеполитическая линия, а именно Азовские походы Петра I. По прежнему нерешенным оставался вопрос ликвидации Дикого поля, которое, в тот период, препятствовало экономическому развитию страны [4]. Несмотря на необходимость решения уже давно намеченных планов, Петровское правительство предприняло удачные в своем итоге попытки строительства новой системы образования, формирования регулярной армии, возникновения и дальнейшего развития флота, подъема Российской промышленности [2].

Петровская эпоха была ознаменована также большим скачком страны в развитии как внутренней, так и внешней экономики. Придя к власти, Петр I провел ряд реформ, которые способствовали централизации государственности. Интенсивное развитие получают мануфактуры, расширяется рынок, увеличиваются объёмы торговли. Однако, следует отметить, что мировая торговля и налаживание отношений с соседними странами пока оставались невозможными из-за отсутствия у страны выхода к морю.

Для достижения первоначальной задачи выхода к Азовскому морю следовало совершить военный поход на древнюю крепость Азов, которую турки использовали как оборонительную постройку. Первый военный поход состоялся в 1695 году и закончился поражением русских войск, поскольку военное руководство России недооценило могущество морского флота Османской Империи. Но поражение не сломило Петра I и Россия начала строительство оборонительного флота [1].

Россия впервые за долгое время сумела оказать достойное сопротивление вражеской империи. Для внешней политики все эти обстоятельства носили стратегически важный характер, ведь именно в этот период, Россия смогла сделать первые шаги на пути развития внешней политики. Именно в годы правления Петра I велась Северная война, которая продемонстрировала всю мощь России и помогла Петру I добиться больших успехов во внешней политике [2].

Литература

1. Буганов В. И. Петр Великий и его время / В. И. Буганов – М. : Наука, 1989. – 192 с.
2. Зуев М. Н. История России с древнейших времен до конца XX века / М. Н. Зуев – М. : Дрофа, 2000. – 896 с.
3. Ключевский В. О. Исторические портреты / В. О. Ключевский. – М. : Правда, 1991. – 623 с.
4. Сазонова А. А. Под стягом России: сборник архивных документов / А. А. Сазонова, Г. Н. Герасимова, О. А. Глушкова, С. Н. Кистерев. – М. : Русская книга, 1992. – С. 118 – 131.
5. Хачатурян В. М. История мировых цивилизаций с древнейших времен до начала XX века / под ред. В. И. Уколовой. – М. : Дрофа, 1998. – 400 с.

Денисенко Д. А.

*Научный руководитель: ст. преп. Полонникова О. Л.
г. Донецк, ДНР*

СТРУКТУРНЫЕ РАСХОЖДЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ ТЕРМИНОВ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА

Важность сравнительного изучения терминологических систем связана с расширением международного сотрудничества в различных сферах и растущим спросом на эффективное профессиональное общение. Таким образом, актуальность исследования вызвана

необходимостью проведения сравнительного, структурного и семантического анализа английской и русской железнодорожной терминологии, учитывая ее общие и специфические структурные и семантические характеристики, определяющие наиболее продуктивные методы перевода.

Перевод многих железнодорожных терминов, как и терминов вообще, связан с некоторыми трудностями. Для четкой передачи значения терминов бывает далеко не достаточно только хорошего знания иностранного языка. Так, квалифицированный перевод технического текста железнодорожной тематики требует тесного сотрудничества лингвистов и инженеров, специалистов в определенных отраслях науки о транспорте. К сожалению, издается очень мало специальных словарей железнодорожной тематики, обеспечивающих адекватный перевод.

Правильное понимание сущности термина, в первую очередь, связано с правильным восприятием его составных частей. По мнению В.А. Татарина, структура термина связана с его семантикой, а семантика терминологической единицы формально выражается структурными особенностями термина.

При сравнении формы терминов, которые состоят из двух имен существительных или имени существительного и именной группы, наблюдаются следующие виды расхождений:

1. Расхождение в форме падежа определяющего существительного (изменение внутренней структуры: в английском языке модель «Noun+Noun», а в русском «имя прилагательное + имя существительное»):

maintenance adjustments – эксплуатационная регулировка;

track circuit – рельсовая цепь;

a rail joint – рельсовый стык;

hand baggage – ручная кладь.

2. Расхождение в форме падежа определяющего существительного (общий падеж имени существительного в структуре термина английского языка косвенные падежи имени существительного в структуре термина русского языка):

railway accident – авария на железнодорожном транспорте;

railway act – закон о железных дорогах;

railway advertising – реклама на железных дорогах;

railway axle grinding machine – станок для шлифования вагонных осей.

3. Изменение числа (единственное число – множественное число) одновременно с расхождением в падежной форме (в том числе с введением предлога):

railway earnest – поступления от железнодорожных перевозок;

railway location survey – железнодорожные изыскания;

railway shop – железнодорожные мастерские;
railway stock – акции железнодорожных компаний;
railways freight traffic – железнодорожные грузовые перевозки;

4. Русским терминам со структурой «имя существительное + имя существительное в родительном падеже», как правило, соответствуют английские термины, состоящие из двух и более имен существительных, связанных предлогом of – «Noun+Noun»:

section of rails – профиль рельса;

foot of rail – подошва рельса;

development of track – пути;

5. Другие предлоги, которые связывают имена существительные в составе английских терминов, как правило, передаются соответствующими предлогами русского языка или переводятся описательно:

per hour – за/в час;

container on flat car – контейнер на платформе;

trailer on flat car – вагон платформа для перевозки трейлеров с легковыми автомобилями.

В целом, расхождения в структуре терминов с точки зрения грамматики не мешают получить точный перевод, так как с их помощью можно выразить такие же значения в русском и английском языках. Проведенный анализ образования терминов в транспортной тематике, а также сопоставление русских и английских железнодорожных терминов, приводят к необходимости их систематизации, применению такого способа терминообразования, как метафоры, и сопровождающих её явлений многозначности и синонимии.

Литература

1. Разинкина Н.М. Развитие языка английской научной литературы. – М.: Наука, 1978. – 212 с.
2. Рябцева Н.К. Научная речь на английском языке. – М.: Флинта-Наука, 2000. – 600 с.
3. Филатова Л.А. О явлениях универсализации в научном стиле: научные доклады высшей школы // Филологические науки. – 1991. – № 2. – С. 78–86.

Дидковская Д. М.

Научный руководитель: учитель рус. яз. и лит., укр. яз. и лит.,
специалист высш. категории, учитель-методист
Николаенко Н. С.
г. Горловка, ДНР

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО УЧЕНИКА

Благодаря общению, мы познаём и узнаём окружающих нас людей, создаём атмосферу взаимопонимания, выражаем своё мнение по самым различным вопросам.

Речь – это показатель общей культуры человека, его интеллекта, его речевой культуры. Вот почему овладение культурой речи, её совершенствование особенно активно должно начинаться в школьные годы.

Именно данное противоречие подтолкнуло к выбору темы исследовательской работы «Языковой портрет современного ученика».

Объектом исследования стала устная и письменная речь современного школьника.

Предмет исследования – природа возникновения лексики современного школьника в процессе общения.

Актуальность данной темы очевидна. Язык – это явление, которое постоянно меняется и развивается. Лексика языка, его фразеология активно обновляются, появилось много заимствованных слов. Речь современного общества становится все менее литературной. Русский язык засоряется разнообразными сленговыми выражениями, просторечными словами, жаргонами.

Цель работы – исследование и анализ речи современного ученика с точки зрения использования им ограниченной в употреблении лексики и определение путей воспитания языковой культуры учащихся моей школы.

Одним из ненормативных проявлений русского языка является молодёжный сленг – пласт национального языка, который является неотъемлемой его частью, о чем говорит история возникновения сленга.

С течением времени расширяется словарь сленга, тому способствуют многие факторы, среди которых развитие сотовой телефонной связи и компьютерных технологий.

Ни для кого не секрет, что сегодня более 50% общения ведется посредством переписки в социальных сетях, на что уходит большое количество времени, причем статус человека на это абсолютно не влияет. Главное – удобно и быстро. И для того, чтобы сэкономить время, которое приходится тратить на переписку, можно встретить

знакомые и незнакомые сокращения, емкие и лаконичные, они позволяют быстро и четко донести информацию.

Результаты исследования говорят о том, что сленг, как и язык, меняется с течением времени, от него не избавишься, он был, есть и будет. Конечно, плохо, если сленг полностью заменяет человеку литературную речь, но представить современного молодого человека совсем без сленга невозможно. Главные достоинства здесь – выразительность и краткость. Не случайно в настоящее время сленг употребляется в прессе и даже в литературе для придания речи живости.

С целью привлечения детей к работе над усовершенствованием речевой культуры нами составлен малый толковый словарь школьника, в котором собраны наиболее часто используемые современными школьниками сленговые слова и предложены литературные соответствия родного языка.

Увлечение сленгом не так уж и безобидно, это не «детская болезнь», как считают многие. Это прямая опасность литературному языку, поэтому и надо формировать у подростков культуру речи. Когда мы портим язык, он «мстит» нам, портя нас самих. Наш язык и наше мышление связаны неразрывно [4]. Скучность речи приводит к скудости мышления. Об этом необходимо помнить всегда. Защитим наш язык, защитим самих себя, своих детей. И тогда сбудется прогноз Ивана Сергеевича Тургенева: «У народа, выработавшего такой язык, должно быть прекрасное будущее».

Литература

1. Береговская Н.В. Молодежный сленг: формирование функционирование. Вопросы языкознания. – М., 1996. – С. 46 – 52.
2. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64 – 72.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 262 с.
4. <https://medconfer.com/node/14730>.
5. <http://www.hintfox.com/article/kak-pojavilsja-molodzhnij-sleng.html>.

Димброва Т. Ю.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Белоконов Н. А.
г. Горловка, ДНР*

МАРГИНАЛЬНЫЙ ТИП ГЕРОЯ В КИНОПОВЕСТИ

В. ШУКШИНА «КАЛИНА КРАСНАЯ»

Во второй половине XX века новое поколение писателей проявляет интерес к вечным темам: проблеме совести, морали, долга, жизни и смерти, любви и ненависти. В литературе этого периода появляется категория «национальный катастрофизм» [1, с.44], которая рассматривается как с литературоведческой, так и философской позиции. Катастрофизм, охвативший все сферы бытия, приводит к обращению к первоисточникам, к родовому сознанию.

Творчески унаследовав традиции классической литературы, В. Шукшин на новом историческом этапе стремится переосмыслить сложные социально-моральные вопросы. Исповедание писателем философии правды обусловили и его концепцию героя, и формы типизации.

В киноповести «Калина красная» В. Шукшин создает два образа маргинальных героев – Егора Прокудина и Любы. Поведение Егора было обусловлено его внутренним «я», тем, что было заложено в нем самой природой. Он владел той способностью, благодаря которой смог разорвать связь понимания. Этот персонаж воспринимается нами не как простой обыватель, а сквозь призму определенных событий и обстоятельств. Прокудин отмечен автором отдельно, что и дает нам право рассматривать его как маргинала особенного типа. Без этой отметки автора, Прокудин бы не был воспринят автором как личность.

Автор ставит перед героем проблему «смысла жизни», протеста против несправедливости, против бессмысленных страданий, переживаний во время принятия жизненно важных решений. Егор не случайно появляется в селе. В.Шукшин отправляет своего героя в село, к земле, надеясь на моральное выздоровление героя. С самого начала герой чувствует себя неловко: внимание односельчан было явным. Его прошлое постоянно напоминало о том, кем он был. Для таких, как он, остро стояла проблема трудоустройства, прописки, семейных отношений. А герой В. Шукшина попадает в тепличные условия. Особенную миссию в возрождении героя играет Люба, которая помогает «вновь рожденному» сделать первый шаг по дороге Жизни. Она очень тонко чувствует его, понимает и даже жалеет.

«Вкус к жизни» возвращен Егору Прокудину: он обрел родину, работает на земле, которую любит, но тот преступный мир в какой когда-то попал герой, не дает ему полноценно жить.

Проблема смерти и второго рождения была одной из закрытых тем в 60-70-е годы XX века. А проблема у В. Шукшина имеет огромное познавательное значение. Автору удастся рассмотреть то, о чем нельзя сказать на уровне осознанных высказываний.

Изначально Егор Прокудин был обречен на скитания, причиной было общечеловеческое горе, детство без отца, утрата семьи. Поиск правды, по русской традиции, приводит к бунту героя.

Автор не случайно дает герою несколько имен, что указывает на душевную неустroенность, противоречивость, нестойкость. В. Шукшин с одной стороны, не осуждает своего героя, а наоборот, оправдывает его. Объясняет, что на дорогу беззакония Егор стал, приехав в город. Детство оборвала война. Именно среда, куда попал герой, убила в нем моральные ценности, искренность и доброту героя. А с другой стороны, финалом повести В. Шукшин не призывает сочувствовать, а доказывает, что гибель Егора Прокудина – это результат духовной неустойчивости героя.

Встреча Егора и Любы дает результат – возрождение, «пробуждение» личности главного героя. Можно сказать, что есть что-то объединяющее Егора и Любу, и в то же время, это и отличает их от других героев повести. Это что-то и есть тем маргинализмом, свойственным и Прокудину, и Любе, но разный тип маргинальности позволяет нам видеть Любу в другом свете, чем главного героя киноповести – Егора Прокудина.

Литература

1. Наривская В. Функции понятия «культурно-исторический катастрофизм»: возможности литературоведческого преломления / В. Наривская // STUDIA METODOLOGICA, Выпуск 28, Тернопільський національний педагогічний університет, 2009. – С. 44-51.
2. Шукшин В. Калина красная / В. Шукшин. – М.: Высшая школа, 1991. – 450с.

Добреля В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Лешкова Н. В.
г. Горловка, ДНР*

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

Современная школа требует от учителя создания эффективных дидактических систем, основанных на применении таких технологий, которые бы обеспечивали интенсивное формирование умений

и навыков учащихся. Очевидно, что необходимо существенно повышать уровень самостоятельной творческой деятельности школьников, создавать условия для развития способностей. К сожалению, не всегда традиционный метод обучения является достаточно эффективным в решении названных задач.

Появляется потребность в использовании игровых методов обучения, которые способствуют формированию культурно-речевой компетенции, а также помогают эффективному восприятию и запоминанию информации.

Овладение учащимися глубокими знаниями, необходимыми умениями и навыками невозможно без совершенствования методов обучения, поэтому актуальным становится внедрение активных методов обучения на уроках украинского языка, в том числе игровых. Ценность этого метода заключается в том, что игра организует, развивает учащихся, расширяет их познавательные возможности, воспитывает личность. Применение игр на уроках украинского языка стимулирует развитие всех сфер ученической деятельности: интеллектуальной, эмоционально-волевой, коммуникативной, нравственно-эстетической.

Исследуемая проблема рассматривается учеными в разных аспектах. Так, Й. Хейзинг, Дж. Г. Мид, К. Левин и др. осуществили теоретико-методологические исследования проблематики игры как феномена культуры, развития личности, творчества в игровой деятельности. Значительные дидактические достижения в исследовании значения и сути игрового метода в обучении осуществили П.И. Пидкасистый, М.В. Кларин, Г.К. Селевко. Классификация и основные характеристики учебных игр, принципы моделирования и организации учебных игр описаны О.С. Газманом, М.В. Клариним, Г.К. Селевко.

Понятие «игра» в педагогической литературе трактуется весьма различно. Активную учебную деятельность с имитационным моделированием систем, явлений и процессов, изучаемых П.И. Пидкасистым, называют дидактической игрой. Раскрывая суть дидактической игры, ученый подчеркивает, что в ней основным типом деятельности является учебная, которая вплетается в игровую и приобретает черты современной игровой учебной деятельности. Другие ученые (М. Лисина, В. Семенов, Н. Филатова) считают дидактическую игру формой общения. На наш взгляд, необходимо постоянно стимулировать познавательные интересы школьников к изучению украинского языка. Именно использование игр делает возможным внесение проблемности в познавательный процесс, осуществление самоконтроля и самокоррекции учебной деятельности. Отметим, что главным рычагом при подборе игровых упражнений является учет возрастных и интеллектуальных

особенностей учащихся. Поэтому следует помнить, что каждый этап урока должен быть взвешенным и полностью соответствовать заданной теме и цели.

В наше время каждому учителю-словеснику необходимо прилагать огромные усилия и иметь высокий уровень профессионального мастерства при подготовке к каждому уроку, чтобы ученики получали необходимые знания в форме особенно доходчивых и интересных методических приемов. Использование игровых элементов на уроках украинского языка обеспечивает его проведение в соответствии с самыми современными общими педагогическими, дидактическими и психологическими требованиями. Как уже было сказано, игра учитывает возрастные, индивидуальные особенности учащихся, формирует познавательную самостоятельность и активность детей, осуществляет единство наглядных, словесных, практических методов обучения, позволяет рационально использовать время и пр.

Педагогами подтверждено, что дети, которые постоянно находятся в систематической, разнообразной игровой ситуации, имеют более крепкое здоровье, в отличие от их сверстников, которые вынужденно работают в условиях привычного канона, однообразного стандарта. Из всей изученной литературы особенно выделены словесниками игровые элементы, дающие возможность оживить познавательные возможности школьников, захватить их изучением языка, способствующие выявлению интереса обогащать свое интеллектуальное достояние в лингвистической сфере.

На собственном опыте мы убедились в правдивости утверждения о том, что игра – наиболее эмоциональная форма получения знаний, она дает ребенку радость, создает стабильную ситуацию успеха и одновременно наиболее полно обеспечивает речевое развитие. Огромное и развивающее значение игры: память, внимание, умение синтезировать и анализировать, сопоставлять, сравнивать языковые явления и др. Использование на уроке игровых ситуаций разнообразит виды деятельности как индивидуального, так и группового характера. Эти причины и обусловили изучение и внедрение в личную практику преподавания уроков украинского языка средствами игровых технологий.

Считаем, что эта технология помогает заинтересовать школьников учебной деятельностью, а главное – стимулирует учеников к творческому поиску, к изучению языка. Выяснив основные принципы дидактической игры, подчеркиваем эффективность и необходимость ее использования на уроках украинского языка.

Литература

1. Педагогика : учеб. пос. для студ. пед. вузов и колледжей : под. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 2000. – 638 с.

2. Селевко Г.В. Современные образовательные технологии: учеб. пос. для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование. 1998. – 256 с.

Донцова А. В.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Решетарова И. В.
г. Горловка, ДНР

СОПОСТАВЛЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЧЕРНЫМ КОЛОРАТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ (на материале русского и английского языков)

Черный цвет обыкновенно связывают с неприятными или печальными событиями в жизни. Он ассоциируется с мраком, невезением, смертью и хаосом и несет в себе смысл полностью противоположный белому. Например, в русском языке фразеологизм *черная полоса в жизни* означает трудный период в жизни человека, когда ему сопутствует невезение и все складывается совсем не так, как ему хотелось бы. В английском языке значение подобного фразеологизма *a black day* несет точно такое же значение – нелегкое время в жизни человека. Черный цвет – «отрицание света, является символом греха, небытия, всего несуществующего и ассоциируется с ночью, злом, невежеством, со всем ложным» [1].

С незапамятных времен черный цвет олицетворяет болезнь и смерть: такая страшная болезнь как чума в Европе в XIV в., получила название *Черная Смерть* или *Black Death*, и оно накрепко вошло в лексику английского и русского языков. Среди других примеров можно назвать следующие: русск. *черная немочь* – эпилепсия, *черная вода* – фатальная слепота; англ. *black lung* – заболевание легких.

Очевидно, что черный цвет в большинстве случаев несет негативную коннотацию. В качестве примеров можно привести фразеологизмы, связанные с магией: русск. *черная магия* или англ. *black magic* – магия, работающая с темными силами, колдовство, чернокнижие или фразеологизмы, описывающие душевный и моральный портрет человека: русск. *черная душа* и *черное сердце* – коварный, лукавый, способный на предосудительные дела человек; англ. *black soul* или *black heart* – человек, способный на низкие поступки.

В русском и в английском языках фразеологизмы с черным цветовым компонентом можно классифицировать по следующим категориям:

- 1) негативные эмоции, трудности, уныние: *черные думы* – дурные мысли, *black dog* – плохое настроение, уныние, *black as*

night – мрачнее тучи, унылый, *black thoughts* – грустные мысли, *to have a black donkey* – быть в плохом настроении;

2) негативное отношение к человеку в окружении: *черный список* – список лиц, которым отказано в конкретном праве, привилегии или действии, или список провинившихся, *blacklist* – список неблагонадежных людей, *a black sheep of the family* – изгой в семье;

3) загадочность, неведомость, скрытность: *черный ящик* или *black box* – таинственное явление, загадка, *черная дыра* (англ. *black hole*) – тайна, покрытая мраком или явление в космосе, в области которого поглощаются другие космические объекты;

4) тематика траура: *в черной рамке* – фотография, погибшего человека, *черный тюльпан* – транспортный самолет, перевозящий гробы с погибшими военнослужащими на Родину, *to be dressed in black* – находится в состоянии скорби, траура, *a black cap* – шапка судьи, которую он надевает при произнесении смертного приговора;

5) характеристика человека относительно его веры: *черный клобук* – монах, *to wear the black cloth* – принять духовный сан;

6) женщины: *черная вдова* – женщина, похоронившая более двух мужей и, считается, что она сама виновна в их смерти, *black widow* – девушка, которая не пользуется успехом;

7) ложное изображение чего-либо: *рисовать черными красками* – показывать что-либо в безобразном, неинтересном виде, *видеть в черном цвете* – хуже, чем есть на самом деле, *paint a black picture* – рисовать что-либо мрачными красками;

8) четкость и определенность: *черным по белому* – совершенно ясно, очевидные вещи, *in black and white* – очевидно.

В английском языке кроме того существуют выражения, характеризующие жестокость: *give someone a black eye* – подбить глаз или испортить репутацию, *beat somebody black and blue* – избить кого-то до полусмерти, зверски избить.

Проведенный сопоставительный анализ фразеологизмов с черным колоративным компонентом в русском (25 ед.) и в английском (25 ед.) языках позволяет определить сходства и различия между фразеологическими единицами исследуемых языков. В большинстве случаев возникновение фразеологизмов с данным колоративным компонентом можно отнести к интернациональным активным процессам.

Литература

1. Артимова К. В. Изокод: особенности чёрного цвета [Электронный ресурс] / К. В. Артимович, А. С. Воробьева // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 6. – Режим доступа : <http://fonomentaliya.ru/articles/особенности-черного-цвета/>

2. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – М. : Высш. шк., 1984. – С. 86-87.

Дрыга Ю. Л.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.
г. Горловка, ДНР

ПОНЯТИЕ И ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Проблема поведения учащихся всегда волновала учителей и родителей. Современные ученики стали более активны, самостоятельны и свободны в выражении своего мнения, в отстаивании своей точки зрения, они активно добиваются своей цели. Несмотря на положительные моменты этих качеств, обстоятельства, связанные с отклонениями в поведении, могут вызвать существенные трудности в учебном процессе, снизить его результативность и негативно повлиять на уровень образованности школьников. В этих условиях большую значимость приобретает изучение и переосмысление проблемы школьного поведения, что может стать эффективным средством решения актуальных проблем современного образования.

Весьма актуальной остается проблема девиантного поведения несовершеннолетних, и поэтому каждому педагогу очень важно иметь представление о том, что такое поведение, какое поведение можно считать соответствующим нормам, а какое девиантным.

Поведение человека в широком смысле – это его образ жизни и действий, то, как он себя ведет по отношению к обществу, идеям, другим людям, внешнему и внутреннему миру, к себе. Это поведение, которое основывается на общественных нормах нравственности, эстетики и права [1].

Нормальное поведение – это любое поведение, которое не разрушает общественных отношений, образующих данную сферу деятельности. В переводе с латинского языка «норма» – это правило, образец, предписание. Норма выполняет функцию контроля со стороны общества, информирует, позволяет оценить поведение, прогнозировать его. Как бы ни относились к ним люди, нормы существуют и непрерывно действуют.

Девиантное поведение – это поведение, противоречащее общепринятым нормам, нарушающее социальные нормы и противоречащее правилам человеческого общежития, деятельности, обычаям, традициям. Девиантное поведение учащихся в настоящее

время встречается достаточно часто и практически наблюдается в каждой школе [4].

Педагогика под девиантным поведением понимает нарушение традиционно сложившихся в обществе социально-нравственных, правовых норм и стандартов поведения. С точки зрения педагогики норма поведения – это сформированные в определенной культурной среде социально ожидаемые реакции и действия человека определенного возраста, пола и положения на ту или иную ситуацию.

Поведение – это категория, присущая учащимся как личности. Личность – это конкретный человек, носитель определенной индивидуальности и обладатель определенного социального положения в семье, в школе, в обществе. В поступках учащегося, в его действиях и поведении проявляется внутренняя зрелость личности.

В основе каждого явления всегда заложено несколько причин. Рассмотрим их.

- Болезненное восприятие учениками школьных неудач: низкая успеваемость, сложности в усвоении материала. Если эти болезненные переживания сочетаются с отрицательными эмоциями, то это формирует комплекс неполноценности и, как следствие, возникает девиантное поведение.
- Авторитарный, или же, наоборот, попустительский стиль поведения преподавателя, который способствует формированию неблагоприятного климата в коллективе.
- Некорректное формирование информационной культуры общества, отсутствие знаний о правильном применении информационно-коммуникационных технологий.
- Отсутствие или недостаточный уровень социализации подростка.
- Острое переживание социального расслоения общества и непринятие социального статуса семьи (многодетная, неполная, приемная, неблагополучная).
- Уровень развития личностных качеств. Зависит от формирования психических процессов, таких как мышление, ощущение, восприятие.

Таким образом, среди причин девиантного поведения многие исследователи выделяют наследственность, социальную среду, обучение, воспитание и, наконец, социальную активность самого человека. Все эти факторы оказывают воздействие в прямой или косвенной форме, однако нет прямой зависимости между их негативными последствиями и характером поведения ребёнка.

Литература

1. Психологический словарь / под. ред. А. В. Петровского. – М., 1990. – 244 с.

2. Галагузова М. А. Социальная педагогика / М. А. Галагузова. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 260 с.
3. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, Астрель, 2008. – 352 с.
4. Рожков М. И. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением: учеб.-метод. пособие / М. И. Рожков. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 2006. – С. 147-164.
5. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. 2-е изд. / В. П. Кащенко. – М. : Просвещение, 2004. – 223 с.

Дрямин В. А.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Шипович М. А.
г. Горловка, ДНР*

РОЛЬ ПРАВОСЛАВНОЙ ЭТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ СЛАВЯНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ У МОЛОДЕЖИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Понятие этики было сформировано в Древней Греции и означало нормы и правила общежития, которые сплочали общество и препятствовали проявлениям индивидуализма и агрессии [2, с. 256]. Общество претерпевало развитие, и вместе с ним развивалась этика, посредством изучения таких понятий, как добро и зло, дружба, совесть, самопожертвование, сочувствие и так далее. Выработанные в ходе исторического развития этикой понятия направляли моральное развитие социальных институтов и отношений.

Вместе с понятием этики, на Руси развивалось понятие языческой этики – этики справедливости. Основным принципом языческой этики являлось отсутствие безнаказанности – каждое действие человека будет иметь последствия, и за свои действия неизбежно нужно отвечать [2, с. 258]. После крещения Руси, этика языческая трансформировалась в православную этику, основанную на Десяти Заповедях, вечных заповедях Христа о любви к Богу и ближнему. Цель каждого человека, с точки зрения православной этики, видится в личном нравственном самосовершенствовании, гармонии, моральном и духовном развитии [3, с. 301]. Это свидетельствует о важности для Православия моральных проблем человечества.

Православная этика, со времени крещения Руси, стала неотъемлемой частью Русского мира, как русской цивилизации. Она воспитывала в славянах такие качества, как любовь к ближнему, сочувствие, терпимость и устойчивость. Всё это Русский мир демонстрировал на протяжении многих веков. Основанием данной

устойчивости и несокрушимости русской цивилизации, является славянская соборность и соответствующие ей качества менталитета славянского человека.

Социальная реальность Западного и Русского мира существенно отличается, и православная этика создаёт предпосылки для квалификации типов человеческого мира и предметного изучения каждого из них, для диалога культур и столкновения индивидуализации [1, с. 115]. Для сохранения славянской самобытности в условиях глобализации, необходимо уберечь социальную реальность Русского мира от влияния мира Западного.

В современном мире наблюдается существенный упадок морали и нравственности современного общества. В частности, такой упадок вызван процессами глобализации и агрессии Запада в мировом масштабе. Молодые люди России стали подражать культуре Запада. Это явление проникло во все сферы жизнедеятельности молодёжи – манеру общения, форму проведения досуга, мировоззренческие ориентиры, этические и эстетические ценности. Российские молодые люди прониклись самыми безнравственными западными идеалами. Эти идеалы основанные на «ценностях» рыночной экономики и формального практицизма. Они навязывают утилитарное сознание – сознание потребителя, а потребителю не нужна нравственность, чтобы выполнять свою основную функцию – функцию потребления. Отсутствие православной этики воспитывает в молодых людях своеволие и вседозволенность, не прививая обществу глубоких национальных идей Русского мира. Бездуховность закладывает в основу жизненных идеалов молодёжи эгоизм, карьеризм, богатство, похотливость и пороки. Именно в отсутствии морали и нравственности кроется корень зла современной молодёжной культуры. Одним из самых ярких показателей нравственного кризиса, стало повсеместное распространение курения, алкоголизма, наркомании, пошлости и ожесточения в молодёжной среде.

Однако существует возможность всё исправить. Данную возможность предоставляет православная этика, являющаяся частью православной культуры, ведь именно она способна заложить нравственные и моральные устои человека. Необходимо, чтобы молодое поколение не только знало о родной культуре, но и воспитывалось в ней. Дети должны не только иметь к ней уважение, но и быть ее носителями. Молодые люди должны творчески подходить к изучению отечественной культуры, чтобы она представляла собой ключ познания неизвестного – это вызовет заинтересованность, которая не возникает во время насильственного «натаскивания» детей на учебный материал. Заложенные знания станут основой нравственности и морали.

Литература

1. Антипенко Л. Г. Язык, идеология и национальная идентичность [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://www.rulad.ru/novosti/l-g-antipenko-yazyu-k-ideologiya-i-natsional-naya-identichnost.html#more-3099>.
2. Аскольдов С. А. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона / С. А. Аскольдов. – СПб., 1890–1907. – 600 с.
3. Мчедлов М. П. Религии народов современной России. Словарь / М. П. Мчедлов, Ю. И. Аверьянов, В. Н. Басилов. – М., 1999. – С. 358.

Егоренко С. Н.

*Научный руководитель: доц. Некрасова И. Н.
г. Донецк, ДНР*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ДИАГНОЗОМ РДА

Ранний детский аутизм является распространенным и в то же время одним из наиболее загадочных нарушений психического развития ребенка. Известно, что данный синдром встречается примерно в 3-6 случаях на 10 000 детей, причем у мальчиков в 3-4 раза чаще, чем у девочек [1].

Первым синдром раннего детского аутизма описал в 1943 году один из основателей детской психиатрии американский психиатр Лео Каннер. На протяжении многих лет ведется исследовательская работа по выявлению недостаточности психических функций и процессов, которая может быть причиной появления сложной системы характерных психических расстройств. Такие авторы как К. Гилберт, Т. Петерс, Л. М. Шипицина, К. С. Лебединская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская утверждают, что аутизм встречается часто в составе сложного дефекта как симптом. По мнению ученых именно наличие аутизма в составе дефекта является источником трудностей при построении коррекционного подхода к ребенку. Главные составляющие аутизма – нарушение коммуникации, произвольного сосредоточения и страхи определяют основные трудности при обучении детей навыкам социально-бытового поведения.

Проблемы детей, имеющих диагноз РДА, разнообразны и обширны: у них наблюдается расстройство коммуникации и неадекватное социальное поведение, агрессия, негативизм, страхи, ослаблены реакции самосохранения, отсутствует исследовательская активность, имеются значительные нарушения пищевого поведения.

Наблюдается дезадаптация в отношениях ребенка с внешним миром. Все проблемы усиливаются при неадекватном подходе к ребенку и уменьшаются при выборе доступных для него форм взаимодействия. У детей с проявлениями аутизма страдает, прежде всего, практическая сторона деятельности. Свои умения и знания они не применяют в реальных ситуациях, с большим трудом осваивают навыки самообслуживания и бытового поведения.

Такие исследователи, как В.М. Башина, 1989; В.Е. Каган, 1981; О.С. Никольская, 1985, считают, что развитие большинства детей с РДА проходит со значительной патологией с самого рождения. Однако поставить правильный диагноз на первых годах жизни затруднительно. И только после 5-6-летнего возраста становится возможным установить диагноз. А основной возраст детей к моменту обращения за консультацией (по данным НИИ дефектологии Академии педагогических наук России) составляет 4-9 лет [2, 3].

Повсеместная тенденция роста случаев аутизма стимулирует разработку программ по обучению детей с данными проявлениями в поведении. Нарушения коммуникации, произвольного сосредоточения и страхи детей с диагнозом РДА во многом определяют те трудности, которые возникают при их обучении приемлемому социально-бытовому поведению. Очень большие затруднения возникают при организации самой ситуации обучения, потому что ребенок не выполняет инструкции и указания, не подражает взрослому, не принимает помощь, не переносит уже имеющиеся навыки в новую ситуацию.

Для повышения социальной адаптации ребенка с аутизмом коррекционная программа должна быть направлена на развитие взаимодействия ребенка со взрослым и со средой, на формирование адаптивных механизмов поведения. Внедрение в работу таких программ по социально-бытовой реабилитации, позволяющих детям и подросткам адаптироваться в повседневной жизни, является крайне необходимой мерой.

Наиболее разработанным, имеющим экспериментальную и практическую базу является метод поведенческой терапии. Данный метод используется в качестве основного в коррекции нарушений поведения различного происхождения и завоевывает все большую популярность.

Своевременная диагностика, достаточно рано начатая психолого-педагогическая коррекция, медикаментозная поддержка дают возможность значительному количеству детей с диагнозом РДА подготовиться к обучению в массовой школе, успешно социализироваться и в дальнейшем приобрести профессию.

Литература

1. Никольская О. С. Аутичный ребенок (пути помощи) / О. С. Никольская, Е. Р. Баенский, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997. – 341 с.
2. Лебединская К. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
3. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации / М. Ю. Веденина // Дефектология. – 1997. – № 2.
4. Яковлева Л. М. Психологическое сопровождение детей-аутистов / Л. М. Яковлева. – К. : Школьный мир, 2013.

Екатериненко А. О.

*Научный руководитель: ст. преп. Склярченко О. Н.
г. Горловка, ДНР*

ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ПРИВЯЗАННОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Долгие и крепкие, успешные отношения в паре являются базисом для создания благополучной семьи, важной частью которых является эмоциональная привязанность супругов друг к другу. Стоит указать, что тип привязанности закладывается еще в младенческом возрасте и в дальнейшем влияет на уровень отношений между партнерами. К ученым, занимающимся разработкой вопроса привязанности в психологии, можно отнести М. Эйнсворт (М. Ainsworth), Дж. Боулби (J. Bowlby), К. и К. Е. Гроссманов (К и К. Е. Grossman), М. Мейн (М. Main). В отечественной психологии исследования были, в основном, направлены на изучение особенностей привязанности у детей к взрослому, воспитывающихся в разных социальных условиях (М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, Н.Н. Авдеева, Н.А. Хаймовская, М.К. Бардышевская). Р. Шпиц, изучая данный вопрос, пришел к выводу, что настоящие объективные отношения между матерью и ребенком устанавливаются не раньше, чем на 8-м месяце жизни и до восьми месяцев ребенок всячески остерегается незнакомых ему людей. Отечественный психолог Л.С. Выготский рассматривал мать как «организатора» жизни ребенка, таким образом, выдвигая ее на первый план в формировании привязанности, так как она является первым источником взаимодействия ребенка с окружающим миром [1; 2; 3; 4].

Основателем теории привязанности является Дж. Боулби. Именно он выдвинул теорию о том, что взаимоотношения между

матерью и ребенком определяет тип отношений в будущем с партнером. Устойчивые, сердечные отношения формируют надежный тип привязанности с будущим партнером, а эмоционально неровные или даже конфликтные взаимоотношения формируют ненадежный, тревожно-избегающий или тревожно-амбивалентный тип привязанности. Дж. Боулби называл привязанностью систему внутренней регуляции. Привязанность, как он утверждал, это, в первую очередь, инстинктивное поведение ребенка, а также это форма поведения, следствием которой является приобретение или сохранение единства с «объектом привязанности», в качестве которого принято считать человека, оказывающего помощь. В этой роли чаще всего выступает именно мать. Согласно его мнению, природа отношений ребенка с матерью базируется на глубокой эмоциональной связи, поиске контакта, взаимодействия и близости [2; 4].

Важным моментом в развитии теории привязанности стали работы ученицы Боулби – М. Эйнсворт. В 1969 году ею был проведен эксперимент, задачей которого было исследовать привязанность ребенка к матери в момент разлуки. В результате эксперимента М. Эйнсворт выделила четыре типа привязанности:

- Ø безопасную (надежную) привязанность, которая выражается в том, что ребенок с матерью чувствует себя в безопасности;
- Ø амбивалентную (сопротивляющуюся) привязанность, которая базируется на том, что даже если мама рядом, ребенок все равно чувствует тревогу и страх;
- Ø избегающую привязанность, которая основывается на том, что дети с данным типом привязанности на приход или уход мамы никак не реагируют;
- Ø симбиотическую привязанность – дети, относящиеся к такому типу, не отпускают от себя маму ни на шаг.

Ученица М. Эйнсворт, П. Криттенден, изучая тему привязанности, акцентировала свое внимание на юношеском возрасте. По ее мнению, до юношеского возраста привязанность является самозащитным компонентом личности, а в юношеском возрасте трансформируется и имеет свои особенности [1; 4].

В результате проведенного теоретического анализа работ, посвященным изучению психологической привязанности, можно сделать следующие выводы:

1. Привязанность – это форма поведения, следствием которой является приобретение или сохранение единства с «объектом привязанности», прежде всего, отношения ребенка с матерью, которые дает ему чувство комфорта, защиты и безопасности.

2. Выделяют два варианта привязанности: надежный и ненадежный, которые в свою очередь могут быть поделены на несколько типов.

3. Тип привязанности формируется в младенческом возрасте и может влиять на последующие взаимоотношения с близкими людьми.

Литература

1. Андреева Т. В. Семейная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Т. В. Андреева. – 2-е изд., – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 244 с.
2. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – Москва : Гардарики, 2003. – 477 с.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004. – 220 с.
4. Николаева Л. А. Взаимосвязь типов психологической привязанности супругов к матери и их конфликтного поведения [Электронный ресурс] / Л. А. Николаева. – Режим доступа : [<http://www.easyschool.ru/books/12/2803/>].

Емельяненко А. Р.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н. А.
г. Горловка, ДНР*

МАНИПУЛЯЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОСВЕННЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В ДИАЛОГЕ-КОНФЛИКТЕ

Говоря о косвенных речевых актах, мы будем рассматривать их с позиции попытки манипуляции, которая может присутствовать во всех сферах жизни, начиная от делового общения или политической среды и заканчивая бытовым общением, когда мы сталкиваемся с тем, что адресант выбирает данный тип речевого акта с целью донести какую-либо информацию до адресата либо каким-то образом повлиять на него в скрытой форме. Однако однозначного определения манипуляции на сегодняшний день не существует. В лингвистике данное явление вызывает интерес с точки зрения изучения лингвистических факторов, которые производят манипулятивный эффект.

Рассматривая манипуляцию, стоит обратить внимание также на такие понятия как манипулятивная тактика, которую также называют манипулятивной технологией, и манипулятивный акт. Манипулятивная тактика представляет собой продуманный план действий, шагов, которые направлены на осуществления манипуляции. Она реализуется посредством манипулятивного акта, который является функциональной единицей манипуляции и может

быть приравнена к реплике или речевому акту [2].

Для построения эффективной манипулятивной тактики могут быть использованы следующие приемы:

- манипулирование потребностями субъекта (использование желаний, интересов партнера);
- манипулирование чувствами субъекта (использование эмоций, страстей);
- «духовное» манипулирование (формирование у субъекта определенных идеалов и ценностей);
- интеллектуальное манипулирование (навязывание субъекту неких мнений, точек зрения);
- символическое манипулирование (формирование устойчивой реакции человека на определенные символы) [1].

Манипуляция подразделяется на следующие типы:

- «скрытое вмешательство», когда адресат не распознает его и принимает без оказания сопротивления. Таким образом, осуществляется подмена идей, стремлений, хода мыслей, системы ценностей, планов адресата на те, которые принадлежат адресанту;
- «нежеланное вмешательство», когда адресат понимает, что им пытаются манипулировать и проявляет внутреннее, а возможно даже и внешнее сопротивление, однако вынужден подчиниться и идти на поводу у манипулятора, адресанта манипуляции, против своей воли [2].

Принято придавать манипуляции негативный окрас, но она может быть использована и в благих целях. В большинстве случаев цель манипуляции выделяется как «повлиять», но не принудить. Таким образом, манипуляция действует «не обязательно против интересов манипулируемого, но против его желания» [2, с. 137].

При создании манипулятивного акта могут широко используются такие понятия как инклюзивность и эксклюзивность. Инклюзивность будет направлена на то, чтобы попытаться убедить аудиторию, к которой будет обращен манипулятивный акт, что говорящий является частью сообщества слушающих, что он такой же, как они и сталкивается с теми же проблемами, что его волнуют те же проблемы и идеи. Эксклюзивность же будет заключаться в том, что манипулятор будет вместе с тем пытаться убедить манипулируемых субъектов, что он уникален в понимании какого-либо вопроса, что он один знает правильные пути выхода из ситуации, что только он может предложить именно то, что будет нужно людям, что его предложение не имеет аналогов, его точка зрения уникальна и поэтому к нему нужно прислушаться [2].

При рассмотрении манипуляции с точки зрения лингвистики стоит отметить, что «языковые средства, выступающие в качестве манипулятивных, принадлежат различным языковым уровням –

фонетическому, грамматическому, синтаксическому. Особенно эффективными в акте манипулирования выступают разнообразные тропы: метафора, метонимия, гипербола и т. п. и средства, относящиеся к лексическому уровню» [2, с. 138].

Использование риторических вопросов, которые являются косвенными речевыми актами из-за наличия двух заложенных в их структуру иллокуций, также будет широко употребляться при построении манипулятивного акта.

Часто при попытке манипуляции будет использоваться аргументация, которая поможет отказаться от чрезмерной критичности и резкости, и компенсирует перлокутивную потерю, которая непременно преследует снижение критичности речевого акта, по косвенной иллокутивной силе являющегося директивом.

Широкое распространение получил так называемый прием псевдологики, в основе которого лежит попытка привести адресата манипуляции к какому-либо умозаключению, прокладывая для него ложную тропу умозаключений. Таким образом, достигается эффект того, что адресату кажется, будто бы он сам пришел к навязываемому ему выводу [3].

В диалоге-конflikте одной из реализуемых целей будет как раз-таки именно манипуляция. Ведь коммуниканты будут ставить своей целью, манипулировать мнением своего оппонента, убедить его в своей правоте, заставить принять свою точку зрения, сделать так, как они этого хотят. И в зависимости от характера представленного в диалоге конфликта будет использован тот или иной тип манипуляции: при открытом конфликте – «скрытое вмешательство», а при скрытом – «нежеланное вмешательство».

Таким образом, косвенный речевой акт является одним из наиболее распространенных и наиболее оправданных средств при попытке осуществления манипуляции.

Литература

1. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала : метод. пособие для школьных психологов / С. Л. Братченко. – Псков: Изд-во Псковского областн. ин-та повышения квалификации работников образования, 1997. – 64 с.
2. Гурочкина А. Г. Манипулирование в лингвистике [Электронный ресурс] / А. Г. Гурочкина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2003. – № 5. – Режим доступа: https://lib.herzen.spb.ru/text/gurochkina_5_136_141.pdf
3. Сентенберг И. В. Псевдоаргументация: некоторые виды речевых манипуляций / И. В. Сентенберг, В.И. Карасик // Речевое общение и аргументация. – Вып. 1. – СПб., 1993. – С. 30 – 38.

Емельянова К. Ю.

Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Теркулов В. И.
г. Донецк, ДНР

АББРОАФФИКСОИДНЫЕ КВАЗИАББРЕВИАТУРЫ: ПРИЧИНЫ НЕВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЭКВИВАЛЕНТОВ

Синхронный подход к анализу аббревиатур предполагает описание отношений между сложносокращённым словом и эквивалентным ему словосочетанием на актуальном срезе языка. Обнаруженный В. И. Теркуловым процесс **псевдоунивербализации** (развёртывание аббревиатурного слова в словосочетание с тождественным значением [1, с. 9]) позволил рассматривать в этом аспекте не только абброэквивалентные аббревиатуры, но и абброморфемные квазиаббревиатуры, трансформирующиеся из диахронных квазиаббревиатур в синхронные аббревиатуры.

Абброаффиксоидные квазиаббревиатуры, имеющие тождественный деривационный статус с абброморфемными квазиаббревиатурами, не могут модифицироваться в синхронные аббревиатуры, то есть не подвергаются процессу псевдоунивербализации, а следовательно, **не имеют синтаксических эквивалентов**, что и позволяет их выделять в специфический абброаффиксоидный подтип.

Причиной, которая «ограничивает» способность сложносокращённого слова к развёртыванию, является **семантическая или структурная (ономасиологическая) несочетаемость абброаффиксоида с базисным компонентом квазиаббревиатуры**. Имеется в виду способность развёрнутого абброконструкта (атрибута) вступать в сочетание с базисом. Например, сложносокращённое слово *авиафобия* развёртывается в потенциальный синтаксический эквивалент *авиационная фобия*, который, во-первых, практически не встречается в текстах (ср.: *авиафобия* – 18894, *авиационная фобия* – 7), а во-вторых, лексема *фобия* семантически не сочетается с лексемой *авиационная*, так как семантика словосочетания *авиационная фобия* искусственна и не подкрепляется «словарным» значением компонентов. Слово *авиафобия* трактуется не как «боязнь самолётов», а как «страх полёта на каком-либо летательном аппарате», в то время как значение прилагательного *авиационная* – «в отрасли авиации» (для абброэквивалентных аббревиатур) или «имеющий отношение к авиации» (для абброморфемных квазиаббревиатур). Как видно, словосочетание *авиационная фобия* не соответствует этим определениям. В данном случае атрибут *авиационная* обозначает

«совокупность летательных аппаратов, на которых совершаются полёты». Так как лексема *фобия* имеет абстрактное значение, то и прилагательное *авиационная* относится не к конкретному летательному средству, а к их совокупности, то есть боязнь полётов вообще, на любых летательных средствах, а не на каком-то конкретном воздушном судне. Но в данном примере отмечается не только семантическое ограничение, но и структурное (ономасиологическое). Ономасиологическая структура словосочетания *авиационная фобия* и сложносокращённого слова *авиафобия* не соответствует ономасиологической структуре глосс номинатемы *фобия*, в которых представлено нормативное заполнение терминала «каузатив». В рассматриваемом словосочетании прилагательное *авиационная* указывает не на авиацию как на причину страха, а на полёты, осуществляемые на летательных аппаратах (ономасиологическая структура: «состояние + [rel¹] + каузатив + [rel²] + медиатив + [rel³] + отрасль»).

Приведём другой пример семантического и структурного ограничения, не позволяющего развёртывать сложносокращённое слово в синтаксический эквивалент. Словосочетание *астрономический инженер* как потенциальный дублет сложносокращённого слова *астроинженер* в текстах интернет-пространства встречается 48 раз (ср.: *астроинженер* – 3875 употреблений). *Астроинженер* – это не «специалист в области астрономии», а «специалист, занимающийся разработкой сооружений астрономических масштабов». В словосочетании *астрономический инженер* атрибут *астрономический* определяется не как «относящийся к астрономии», а употреблён в переносном значении – «чрезвычайно большой – о количествах, цифрах вследствие того, что в астрономии оперируют чрезвычайно большими числами, выражающими расстояния между светилами». Для сравнения можно привести словосочетание *астроинженерные сооружения*, определяющееся как «гипотетические инженерные сооружения астрономических масштабов». Но отношение к астрономии всё же сохраняется, так как созданные астроинженерами сооружения являются искусственными космическими объектами. Как видно, значение развёрнутого абброконструкта размыто, что свидетельствует о морфематизации, обобщении его значения. Если рассматривать сложносокращённое слово *астроинженер* с точки зрения его ономасиологической структуры, то можно отметить и структурное ограничение для образования эквивалента. В ономасиологической структуре глосс номинатемы *инженер* должно быть представлено нормативное заполнение терминала «дестинатив» лексемами со значением «отношение к чему-либо, к какой-то отрасли»: *горный инженер*, *военный инженер*. В анализируемом

словосочетании значение «относящийся к астрономии» является вторичным, а атрибут *астрономический* все же указывает на размеры создаваемых объектов. Ономастологическая структура: «лицо + [rel¹] + действие + [rel²] + дестинатив + [rel³] + кваликатив + [rel⁴] + отрасль».

Таким образом, опираясь на данные исследования, можно сделать такой вывод: существуют определённые ограничения при развёртывании абброаффиксоидных квазиаббревиатур, связанные с семантической и структурной валентностью сокращённого компонента и базиса, что не позволяет образовать текстовые эквиваленты для данного типа сложносокращённых слов.

Литература

1. Теркулов В. И. Материалы к словарю терминов Экспериментальной лаборатории исследования тенденций аббревиации / В. И. Теркулов // Восточнославянская филология: сб. науч. тр. – Вып. 3 (29). Языкознание. – Горловка: Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2016. – С. 13-25.

Ермошкин А. Е.

*Научный руководитель: преп. Шатохина М. В.
г. Горловка, ДНР*

ПЕРВОЕ ВОССОЕДИНЕНИЕ УКРАИНЫ С РОССИЕЙ

Важнейшей внешнеполитической акцией Российского государства в XVII в. была борьба за воссоединение с Украиной [2, с. 216].

Большая часть Украины в первой половине XVII века входила в состав панской Речи Посполитой. Крестьяне и городское население Украины подвергались феодальной эксплуатации. Но украинские крестьяне и горожане являлись, кроме того, объектом национального и религиозного угнетения: населенные украинцами и белорусами латифундии принадлежали польским магнатам, официальным языком, на котором велось все делопроизводство в учреждениях, был польский, православная церковь подвергалась гонению [2, с. 217].

На протяжении 20-30-х годов XVII в. на украинских землях Речи Посполитой произошло несколько восстаний, в которых главной силой, организующей борьбу населения, выступало казачество. Очередное восстание, разразившееся в 1648 году, возглавил казацкий сотник Богдан Хмельницкий. Представитель зажиточной казацкой верхушки, пытавшийся жить в ладу с властью, он стал жертвой неприкрытого насилия со стороны магната, захватившего

его хутор Субботов. В поисках справедливости сотник дошел до самого короля, но все было бесполезно. Справедливости пришлось искать с помощью оружия [1, с. 693].

Богдан Хмельницкий сумел добиться поддержки крымского хана, который выслал ему на помощь войска [1, с. 693].

Начало движения сопровождалось рядом блестящих побед восставших над войском Речи Посполитой. Первый успех последовал в мае 1648 г., когда в двух битвах у урочища Желтые Воды и у Корсуни была наголову разгромлена армия коронного гетмана Потоцкого. Молва о победе быстро разнеслась по Украине, и в армию Хмельницкого стали вливаться огромные массы населения. Летом 1648 г. восстание переросло в освободительную войну [2, с. 218].

Очередные победы войско Хмельницкого одержало у Пилявец (сентябрь 1648 года) и у Зборова, где 5 августа 1649 года были разгромлены карательные войска, которыми командовал сам король. По компромиссному Зборовскому договору, заключенному через три дня после сражения, в ряде воеводств должности могли занимать только православные; число реестровых казаков было доведено до 40 тыс. В то же время договор разрешал польским магнатам, изгнанным с Украины в ходе освободительной войны, возвратиться в свои владения и требовать от крестьян выполнения повинностей [2, с. 218].

Освободительная война вступила в стадию, когда без помощи извне она могла пойти на убыль. Время показало, что на союзническую верность крымского хана положиться было нельзя, – он изменял в самые ответственные моменты [2, с. 219].

Хмельницкий отдавал отчет, что чем дольше будет затягиваться освободительная война, тем меньше останется шансов добиться цели. Собственных национальных ресурсов было недостаточно для завоевания независимости и длительной борьбы с Речью Посполитой и Крымом. С самого начала освободительной войны Хмельницкий много раз обращался к русскому правительству с просьбой принять Украину в русское подданство [2, с. 218].

Переговоры с Москвой начались в 1651 году, но Москва по обыкновению отвечала медленно, и только в октябре 1653 года было принято решение о присоединении Украины к Московскому государству. 8 января 1654 года в Переяславле собравшаяся рада поддержала политику присоединения к Москве словами: «Волим под царя московского, православного». В торжественной обстановке было провозглашено воссоединение двух братских народов [3, с. 412].

Война России с Речью Посполитой началась весной 1654 года и сразу ознаменовалась крупными успехами русского оружия. Уже во

время кампании 1654 года русские войска заняли Полоцк, Витебск и Могилев. К лету 1655 года русские войска заняли большую часть территории Великого княжества Литовского. 4 августа 1655 года царь Алексей Михайлович въехал в его столицу – Вильно. В своем походе на запад соединенное русско-украинское войско дошло до Львова. Русское государство как никогда близко подошло к решению стоявшей перед ним исторической задачи – собирания всех восточнославянских земель в границах Русского государства [1, с. 695].

Стороны начали мирные переговоры еще в 1661 году, но они, то прекращаясь, то возобновляясь, не приносили мира, поскольку ни одна из них не соглашалась на уступки. Изнурительные переговоры завершились 30 января 1667 году Андрусовским перемирием на 13 с половиной лет: России были возвращены Смоленск, а также все земли к востоку от Днепра. Речь Посполитая признала воссоединение Левобережной Украины с Россией, однако Белоруссия оставалась под ее владычеством. Россия приобрела также Киев, расположенный на правом берегу Днепра, правда, на два года. Условия Андрусовского перемирия в 1686 году закрепил «вечный мир», согласно которому Киев на вечные времена оставался за Россией [2, с. 220].

Таким образом, завершилось начало воссоединения двух братских народов.

Литература

1. История России с древнейших времен до конца XVII века / Л. Н. Вдовина, Н. В. Козлова, Б. Н. Флоря; под ред. Л. В. Милова. – М. : Эксмо, 2006. – 768 с.
2. История России с древнейших времен до 1861 года: учеб. для вузов / Н. И. Павленко, И. Л. Андреев, В. А. Федоров. – 3-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2004. – 536 с.
3. От Руси к России / Л. Н. Гумилев. – М. : Издательство АСТ, 2016. – 512 с.

*Есипова И. С.
г. Горловка, ДНР*

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОГО КЛИМАТА В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последние годы все чаще отмечается лавинообразный рост конфликтов в различных сферах жизнедеятельности человека, и сфера среднего профессионального образования не

является исключением. Конфликты во многих случаях снижают эффективность деятельности коллектива и педагога, в частности, ухудшают морально-психологический климат образовательной организации, формируют негативный эмоциональный фон в отношениях. В настоящее время, согласно психолого-педагогическим исследованиям, в качестве значимых компетенций для современного педагога рассматриваются такие как социальная, педагогическая, психологическая, информационная, коммуникативная, исследовательская и конфликтологическая компетентности.

Понятие «конфликт», согласно С. М. Вишняковой, – это психологическое столкновение разнонаправленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия, фиксируемых ими в жесткой форме; чтобы конфликт начал развиваться, необходим инцидент, при котором одна из сторон начинает действовать, ущемляя интересы другой стороны. В зависимости от конфликтной ситуации выделяются межгрупповые, межорганизационные, классовые, межгосударственные, межнациональные конфликты. Конструктивным конфликт может быть лишь тогда, когда оппонент не выходит за рамки деловых аргументов и отношений [3, с. 138].

В Педагогическом энциклопедическом словаре конфликтологическая компетентность определяется как способность действующего лица (организации, социальной группы, общественного движения и т.д.) в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта [4, с. 87].

В педагогическом процессе возникают конфликты между педагогами и студентами, между педагогами и родителями, производственные конфликты между коллегами. Конфликты могут быть конструктивные, направленные на развитие коллектива и улучшение качества работы, и деструктивные, направленные на удовлетворение только личных амбиций, притязаний, самоутверждение за счет других.

Конфликт вызывается следующими тремя группами причин, обусловленными:

- учебно-воспитательным процессом;
- психологическими особенностями человеческих взаимоотношений, то есть их симпатиями и антипатиями, действиями педагога, плохой психологической коммуникацией и т. д.;
- личностным своеобразием членов группы, например, неумением контролировать свое эмоциональное состояние, агрессивностью, некоммуникабельностью.

Педагогу необходимо знать, какие черты характера, особенности поведения человека характерны для конфликтной личности.

Обобщая исследования психологов, можно сказать, что к таким качествам относятся следующие:

- психологические особенности человека, идущие вразрез с правилами, убеждениями, существующими в данном коллективе;
- неадекватная самооценка своих возможностей и способностей;
- стремление доминировать;
- определенные эмоциональные качества личности (тревожность, агрессивность, раздражительность и др.).

Можно выделить следующие основные типы конфликта в системе среднего профессионального образования: конфликт «студент – студент», конфликт «студент – педагог», конфликт «педагог – педагог», конфликт «педагог – родитель», конфликт «администрация – педагог».

Педагогический коллектив – достаточно сложная социальная система, в которой сотрудничают люди с самыми различными индивидуальными чертами, темпераментами, характерами. В ходе работы неизбежно возникают сложные проблемы, а порой и конфликты, из которых нужно уметь достойно выходить. Для решения этих задач педагогам необходимо знать важнейшие принципы педагогической этики.

Выделяют пять способов выхода из конфликтной ситуации (по К.Томасу): конкуренция; избегание; компромисс; приспособление; сотрудничество.

В педагогической практике существует мнение, что наиболее эффективными являются такие способы выхода из конфликта, как сотрудничество и компромисс.

Необходимость создания в коллективе благоприятного микроклимата следует рассматривать не только с позиций психологии, но и нравственных позиций, так как это развивает чувство гордости за полноценную работу учреждения и помогает понять всю меру ответственности перед обществом и родителями за воспитание личности будущего гражданина в здоровых условиях.

Литература

1. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М., 2002. – 591 с.
2. Богданов Е. И. Психология личности в конфликте / Е. И. Богданов, В. Г. Зазыкин. – Калуга : КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2002. – 212 с.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

Жильцова Я. И.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С. Э.
г. Горловка, ДНР*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современном обществе добровольчество приобрело статус социально-культурного феномена, который не только решает ряд важных проблем, но и является эффективным способом личностного и профессионального развития студенческой молодежи.

Участие молодых людей в добровольческой деятельности не только помогает социализироваться в обществе, но и обладает педагогическим потенциалом [2].

Вопросом педагогического потенциала добровольческой деятельности занимаются российские исследователи (Л. Е. Сикорская, А. А. Вербицкий, П. Г. Щедровицкий и др.).

Педагогическое добровольчество способно разрешить противоречие профессионального образования между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности и реальными предметами будущей профессиональной деятельности (по А. А. Вербицкому) [1], преодолеть проблему возникновения формальных знаний, которые оторваны от реальной практики. Мы считаем, что реальная социально-педагогическая деятельность в форме добровольчества лишь способствует обобщению и систематизации знаний, полученных при изучении психолого-педагогических дисциплин, возникновению понимания обязанностей и требований, предъявляемых к современному педагогу. Именно включение студентов в активное профессиональное взаимодействие с субъектами педагогического процесса в форме добровольческих практик позволяет «прожить» педагогические ситуации и отношения, благодаря чему формируется опыт решения социально-педагогических задач [4].

Такое понимание сущности добровольческих практик ведёт к мысли о необходимости их расширения в образовательной среде вуза.

В отличие от традиционной учебной деятельности, в которой «студент находится в «ответной» позиции и активен лишь в ответ на управляющие воздействия преподавателя» (А. А. Вербицкий), в добровольческой деятельности студент сам определяет цели, содержание и формы её реализации, исходя из собственных интересов и потребностей. Вариативность содержания и форм добровольческих акций позволяет студентам осваивать различные социально-педагогические практики – организацию досуга детей, их

интеллектуальное, спортивное, творческое развитие, профилактику здорового и безопасного образа жизни, педагогическую помощь детям-сиротам, помощь пожилым людям и др.

Помимо роста профессиональных качеств, у студентов отмечается личностный рост, переосмысление сложившейся системы ценностей в сторону гуманных, «позитивных» стремлений. Общение с детьми раскрывает творческий потенциал будущих педагогов, заставляет быть неординарными, каждый раз «быть лучше, чем вчера». Это подхлестывает студентов, заставляет их совершенствоваться.

В педагогическом плане добровольческая деятельность, давая возможность молодежи разнопланово проявлять свою активность в различных сферах жизни, способствует формированию целостной картины мира и своего «Я» в нем, преодолению известной парадоксальности молодежного сознания (Ю. Р. Вишневский, А. И. Ковалева, О. Н. Козлова, В. А. Луков, К. Кенистон, В. Т. Шапко, Г. Шельски и др.). При этом успешность включения молодежи в социализационную орбиту данной деятельности зависит от того, в какой степени ее организация учитывает особенности молодежной субкультуры и опирается на группы сверстников как важнейшие факторы социализации в данном возрасте [3].

Мы пришли к выводу, что на сегодняшний день в общеобразовательных организациях предстоит еще большая работа по развитию добровольчества, т. е. определение стратегии, цели и задач добровольческой деятельности в образовательных учреждениях. Среди школьников добровольческие практики по ряду причин используются крайне ограниченно. Ни для кого не является секретом то, что до сих пор у нас среди воспитательных практик преобладают досугово-развлекательные формы работы. В школах практически отсутствуют квалифицированные педагогические кадры по работе с детско-подростковыми общественными организациями. Негативно на создание детского коллектива и вовлечения молодежи в социально значимую добровольческую деятельность сказывается перегрузка педагогов и классных руководителей. Поэтому опыт личного участия в добровольчестве и сопровождения добровольческих практик, приобретенный будущими учителями в вузе, минимизирует риски преодоления трудностей при организации внеурочной деятельности школьников, поможет в профессионализации, в выработке индивидуального стиля работы.

Литература

1. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М., 2009. – 336 с.

2. Сикорская Л. Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности студенческой молодежи / Л. Е. Сикорская // Проблемы педагогики и психологии. – 2011. – № 2. – С. 213-217.
3. Сикорская Л. Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности студенческой молодежи: концептуальные основы / Л. Е. Сикорская; под ред. В. А. Ситарова. – М. : ФГУП, 2010. – 120 с.
4. Щедровицкий П. Г. Педагогика свободы [Электронный ресурс] / П. Щедровицкий. – Режим доступа: <http://www.rulien.bsu.ru/wp-content/uploads/svoboda1.pdf>. (Дата обращения: 12.11.2011)

Жихарева Ю. С.

Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Герасименко И. А.
г. Горловка, ДНР

ЛЕКСЕМЫ С ПОЗИТИВНОЙ И НЕГАТИВНОЙ ОЦЕНОЧНОСТЬЮ В ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ

Как известно, категория оценки – это «совокупность разноуровневых языковых единиц, объединенных оценочным значением и выражающих положительное или отрицательное отношение автора к содержанию речи» [1, с. 139]. К лексемам, вербализующим категорию оценки, принадлежат, например, следующие языковые единицы: *приятный, ответственный, манерный, негодяй, намазюкать*. Данные слова относятся к разновидности окрашенной лексики.

Оценка может быть по-разному представлена в лексическом значении слова. Так, есть лексемы, у которых признаки оценочного характера заложены в их понятийном содержании; например, *безупречный* ‘ничем не опороженный, отличный’ [7, с. 66], *обморок* ‘внезапная потеря сознания’ [7, с. 994]. Имеют место языковые знаки, в понятийном содержании которых нет признаков оценочного характера, но оценка есть в коннотации, в дополнительных смыслах. Ср.: *личина* как ‘лицо, обличье’ [7, с. 751]. Также в русском языке представлена группа слов, у которых оценка, характеристика предмета включена и в понятийное содержание, и в коннотации: *негодяй* ‘подлый, низкий человек’ [7, с. 926].

У многозначного слова оценочными могут быть все его значения; ср.: *богатырь, иссушить, почетный, пощечина*. Но бывает и так, что одни значения многозначного слова выражают оценку, а другие – нет; например: *маляр* в значении ‘рабочий, занимающийся окраской зданий, помещений’ [7, с. 777], является безоценочным словом, а

маляр в значении 'плохой живописец, художник' [7, с. 777] выражает презрительную оценку.

Характерной особенностью выражения оценочной лексики является возможность ее интенсификации (усиления признака «хорошо» или признака «плохо») и деинтенсификации (ослабления признака «хорошо» или признака «плохо»). Оценка как процесс установления отношения субъекта к объекту выступает неотъемлемой частью процесса отражения реальной действительности. Когда человек познаёт окружающий мир, он, сам того не замечая, оценивает предметы, действия или явления, которые происходят вокруг него, и находит отражение оценки к ним в языковых единицах. Поэтому для того чтобы полностью изучить структуру языка и его особенности необходимо исследовать разнообразные способы и виды оценки [2, с. 270].

По словам Л. Майдановой, оценочное содержание включается в лексическое значение слова по-разному. Оценка может выступать на правах дополнительной семы, оценочной коннотации, что фиксируется в словаре с помощью особых помет: пренебр., разг. и т. д. [6, с. 145]. Рассматривая оценку с точки зрения языка, мы можем все компоненты ее структуры разделить на обязательные и факультативные. Главными элементами оценки являются ее субъект (тот, кто оценивает), объект (то, что оценивают), а также сам оценочный элемент [2, с. 290].

Оценочные лексемы выступают речевой характеристикой персонажей дискурса современной мультипликации. К оценочным языковым знакам, по мнению С. Гольшанской, относятся следующие группы слов [3]:

(1). Слова-паразиты, которые передают косноязычие и ограниченность лексики персонажа. Как правило, данные лексемы используются для комического эффекта при создании образов второстепенных персонажей. Ср. пример из мультфильма «Иван царевич и Серый волк»: *Я не просто волк. Во-первых, я доверенное лицо царя. Ну, не лицо, конечно – морда. Доверенная морда царя* [5]. В данном контексте слово *морда* совмещает значения 'передняя сторона головы животного' и грубо-прост. 'лицо' [4 (2), с. 298]. Благодаря грубо-просторечному коннотативному значению существительное *морда* выступает оценочной лексемой, которая указывает на негативное отношение персонажа (Волка) к своей внешности.

В примере *Начнет ерепениться – выдам замуж силой! – Правильно, прояви царскую волю. – Что правильно? Жалко же девку! Да и самому неприятно* [5] к оценочной лексике относится слово *ерепениться*, понятийное содержание которого содержит семантику 'упрямиться, сердито упорствовать' [4 (1), с. 466]. Выделенная лексема, имея негативную оценочность, используется персонажем (Царём) для описания ситуации замужества.

(2). Следующей группой, которую выделяет С. Гольшанская, является устаревшая лексика. Эти лексемы используются, как правило, в мультфильме «Иван царевич и Серый волк», чтобы подчеркнуть возраст пожилого персонажа, тем самым создавая комичность образа. Например, в речи Принцессы находим: *Вы, папенька, зря стараетесь, я замуж все равно не пойду* [5]. Слово *папенька* является разговорной и устаревшей лексемой с ласкательной коннотацией [4 (3), с. 19]. В данном контексте выделенное существительное несет в себе позитивную оценку.

(3). С. Гольшанская выделяет в отдельную группу уменьшительно-ласкательные слова. В анализируемых нами текстах такие лексемы характеризуют доброго, ласкового героя или лицемерного, злого и завистливого с целью актуализации его двуличности. Так, персонаж (Кощей) в мультипликационном дискурсе «В гостях у Кощея» при описании своего темного царства говорит: *А, это дизайн такой. Живенько так... в смысле, мёртвенько* [5]. Выделенные слова с уменьшительно-ласкательным суффиксом *-еньк-* в одном контексте совмещают в себе положительную (*живенько* от *живой* 'полный жизненных сил' [4 (1), с. 481]) и отрицательную (*мёртвенько* от *мёртвый* 'безжизненный' [4 (2), с. 255]) оценочность, заложенную в понятийном содержании производных лексем.

Итак, проанализированные группы оценочных слов как компоненты предложенной С. Гольшанской классификации, отображены в дискурсе современной мультипликации. Анализ других групп лексем будет являться предметом нашего дальнейшего рассмотрения.

Литература

1. Баженова Е. А. Категория оценки: Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Е. А. Баженова. – М., 2003. – 107 с.
2. Голуб И. Б. Русский язык и культура речи / И. Б. Голуб. – М., 2001. – 420 с.
3. Гольшанская С. Курсы «Стилистика». Диалоги. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://writercenter.ru/blog/uprazhnenija/kurs-stilistika-3-dialogi.html> (04.03.2018)
4. Евгеньева А. П. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз.; 1981. – Т. 1. – 702 с.; Т. 2. – 736 с.; Т. 3. – 752 с.
5. Иван Царевич и Серый Волк [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://citaty.info/mult/ivan-carevich-i-seryi-volk?page=1> (04.03.2018).

6. Майданова Л. М. Практикум по современному русскому литературному языку : Для студентов-журналистов / Л. М. Майданова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1993. – 384 с.
7. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой, С. И. Ожегова. – 20-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1989. – 153 с.

Зинченко А. Г.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.
г. Горловка, ДНР*

ВЫСШАЯ ШКОЛА КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В современном мире деятельность университетов имеет большое значение для развития общества в целом, являясь средоточием национальной культуры, средой воспроизводства и развития науки, образования и социализации личности.

В современных исследованиях достаточно часто отмечается, что высшее образование является неотъемлемой частью современного государства, стремящегося сохранить независимость, социальный генофонд, конкурентоспособную экономику, культуру. Так, по мнению П. С. Фёдоровой, миссия современного вуза заключается в том, чтобы за счет фундаментальной образовательной подготовки и позитивной социализации молодежи осуществлять последовательные и эффективные инновации в окружающем мире [5, с. 162]. В контексте данного подхода мы считаем, что основными целями вуза являются формирование профессиональных и общекультурных компетенций и развитие социально-ориентированной личности.

Таким образом, учебные заведения являются одним из основных факторов, которые влияют на процесс позитивной социализации личности современного студента. Как мы уже отмечали выше, период обучения в университете является очень важным этапом социализации молодой личности. Именно студенческий возраст является сенситивным для процесса активного формирования социальной зрелости человека. На протяжении всего периода обучения в вузе студент подвергается непрерывному воздействию различных факторов, которые являются частью учебного заведения, к числу которых мы относим:

Образовательный процесс, являющийся неотъемлемой частью любого учебного заведения и подразумевающий целенаправленный целостный процесс воспитания и обучения, педагогически

спланированное и реализуемое единство целей, ценностей, содержания, технологий, организационных форм, диагностических процедур.

Корпоративную культуру вуза, являющуюся атрибутом организации и представляющую собой совокупность поведенческих норм, символов, ритуалов, мифов, традиций, которые соответствуют ценностям, присущим организации, разделяемым ее сотрудниками и передающимся в виде «жизненного опыта» организации, отражающим ее индивидуальность.

Личность преподавателя, который в процессе преподавания учебной дисциплины привносит свои оценочные суждения и таким образом, не явно, формирует, культуру и мировоззренческие установки студента.

Социально-воспитательную среду, которая включает в себя студенческое самоуправление, участие студентов в работе творческих, спортивных, общественных организаций [4, с. 150].

Таким образом, вузовская социализация – это процесс создания условий, способствующих формированию социально-ориентированной личности, которая характеризуется следующими наиболее значимыми компонентами:

умениями: принимать решения в сложных ситуациях, адекватно ставить перед собой цель и достигать ее наиболее эффективным способом, регулировать свою эмоциональную сферу, строить свое поведение с учетом интересов других людей;

способностями: учитывать желания и права других людей, адекватно воспринимать социальные требования социума и если необходимо изменяться в соответствии с ними, эффективно вовлекаться в процесс межличностного взаимодействия;

социализирующими качествами: уверенностью в своих способностях, целеустремленностью, мобильностью, эмпатией, эмоциональной устойчивостью, толерантностью, волевым контролем, адекватной самооценкой.

В целом, система вузовского образования призвана осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов, способных быстро адаптироваться к профессионально-трудовым условиям. Однако, в настоящее время система высшего профессионального образования, являясь одним из институтов социализации молодежи, находится в стадии трансформации. Соответственно, встает вопрос об изучении продукта системы высшего образования – успешно адаптированной личности и особенностей ее социализации.

Процесс позитивной социализации, формируемой еще на этапе высшей школы, зависит от степени выраженности мотивации, основанной на интересе к профессии, осознанности и целенаправленности выбора специальности обучения, учебной

деятельности и последующего трудоустройства. Соответственно, обозначение зависимости процесса и результата социализации студентов в период обучения в вузе от мотивационных факторов служит основой для формирования решений по усилению социализирующей роли высшей школы, осуществлению дальнейшей диагностики процесса социально-профессиональной социализации молодых специалистов.

В заключении отметим, что одним из условий, способствующим эффективной социализации обучающегося в вузе, является использование современных педагогических технологий, которые позволяют построить диалоговую модель обучения, характеризующуюся равенством позиций коммуникантов (преподавателя и студента), включенностью в процесс познания всех студентов группы, активным взаимодействием обучающихся друг с другом.

Литература:

1. Вебер М. Основные понятия стратификации / М. Вебер // Социологические исследования. – 1994. – № 5. – 147 с.
2. Дюркгейм Э. Социология образования / Пер. с франц. Т. Г. Астаховой / Под науч. ред. В. С. Собкина, В. Я. Нечаева. – М. : ИНТОР, 1996. – 200 с.
3. Воробьева И. В. Особенности профессиональной социализации студентов, получающих специальность «социальная работа»: Дисс. ... канд. наук: спец.: 22.00.04 «Социологические науки» / Моск. гуманитар. ун-т. / И. В. Воробьев. – Москва, 2007. – 150 с.
4. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
5. Фёдорова П. С. Социально-психологические характеристики образовательной среды высшего учреждения профессионального образования / П. С. Федорова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2. – С. 162-165.

Зогова К. С.

*Научный руководитель: ст. преп. Зогова Ю. В.
г. Горловка, ДНР*

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПОДРАСТАЮЩЕЕ ПОКОЛЕНИЕ

Сегодня весь мир помешался на гаджетах: смартфонах, планшетах и прочей цифровой технике, а Интернет из физической

совокупности связанных между собой компьютеров превратился в феномен культуры. Повлекло ли это за собой позитивные или негативные последствия? Попробуем разобраться.

Ежедневный объём необходимой к усвоению информации растёт. Но, как констатирует психолого-педагогический мониторинг современной школы, растёт и количество детей, которые уже на начальном этапе обучения не справляются с темпом обучения, не успевают усваивать программный материал за отведенное время. К тому же у большинства учеников не сформированы потребности в знаниях, нет интереса к учению. Школьника нельзя успешно учить, если он относится к учению и знаниям равнодушно, без интереса и не осознавая потребности в них. Поэтому многие современные учителя видят в информационно-коммуникационных технологиях то средство, которое бы дало обучающимся то, что они хотят, и позволило повернуть ученика лицом к учебной деятельности.

Ксения Южная на своем сайте отмечает мнение некоторых специалистов о том, что мозг ребенка лучше воспринимает новую информацию, если она подается в развлекательной форме, и поэтому они с легкостью воспринимают предложенные на уроке данные с помощью медиасредств (в связи с этим сегодня постоянно растёт использование информационно-коммуникационных технологий в сфере образования) [3].

К тому же применение информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе позволяет сформировать личностную программу развития для каждого ученика, что практически невозможно в рамках массовой школы без современных технических средств. Они дают возможность учителю перейти от традиционного вещания на уроке к обсуждению проблем в ходе дискуссий, организации продуктивной самостоятельной работы учащихся, привлечению дополнительных ресурсов на этапе достижения поставленной цели урока, что, в свою очередь, повышает творческую и интеллектуальную составляющую учебной деятельности. Да и сами занятия на компьютере позволяют частично разрядить высокую эмоциональную напряженность и оживить учебный процесс.

С этим трудно поспорить, но ведь обратная сторона медали такого учебного процесса заключается в том, что школьники перестают общаться. Сегодня очень часто можно наблюдать такую картину: в парке, сквере или торгово-развлекательном комплексе сидит группа молодых людей, они не общаются друг с другом, все их внимание приковано к смартфонам, планшетах, ноутбукам. По статистике семилетний европеец уже провел у экранов больше года своей жизни (по 24 часа в сутки), а 18-летний – больше четырех лет! [1]. А это приводит к тому, что меняются психофизиологические

механизмы учебной деятельности. Исследования, проведенные Microsoft в 2015 году, показывают, что способность учеников к удержанию внимания на одном объекте сократилась до 8 секунд [2], т.е. происходит снижение концентрации внимания, наблюдается низкий уровень самоконтроля, когнитивные нарушения, развивается клиповость мышления. Учащимся становится сложнее читать художественную литературу: они «сканируют» тексты, выхватывая отдельные слова и предложения, постоянно отвлекаясь на что-то ещё, они мыслят и оперируют пиктографическими формами.

«Ничто не может заменить того, что дети получают от собственного, свободного и независимого мышления, когда они исследуют физический мир и сталкиваются с чем-то новым», – утверждает британский профессор психологии Тania Бирон. Поэтому следует помнить, что какие бы недостатки не имело традиционное обучение, какие бы преимущества не давали информационно-коммуникационные технологии, компьютерное обучение не является более качественным по сравнению с бескомпьютерным. Ни традиционное обучение, ни компьютерное, как две крайности сегодняшнего времени, не в состоянии ускорить процесс развития ребенка и повысить качество обучения. Дидактический эффект возможен лишь в случае объединения обеих систем с соблюдением принципов целесообразности, органичного сочетания традиционных способов обучения и использования компьютерных средств, с обязательным предварительным анализом и выработкой приемов использования в конкретных учебных условиях.

Литература

1. Вирус цифрового слабоумия: спаси своего ребенка от гаджетов! // Слова о Любви. Брак и Семья. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://vk.com/wall-6900205_130838 – 07.03.2018.
2. Обучение в эпоху «золотых рыбок» // Фонд Развития Интернет-Инициатив (ФРИИ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.iidf.ru/media/articles/trends/obuchenie-v-epokhu-zolotykh-rybok/> – 07.03.2018.
3. Южная К. Информационно-коммуникационная технология. ИКТ-технологии / Ксения Южная // FB.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fb.ru/article/145313/informatsionno-kommunikatsionnaya-tehnologiya-ikt-tehnologii> – 07.03.2018.

*Зозулина Ю. Д.
Научный руководитель: ст. преп. Ткачева Ю. Г.
г. Луганск, ЛНР*

РЕАЛИИ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИЧНОСТИ КАРТИНЫ МИРА В ЯЗЫКЕ

Переводческая деятельность в современном мире приобретает все большие масштабы и все большую социальную значимость благодаря процессам глобализации. Представители разных языковых культур активно взаимодействуют друг с другом, приоткрывая завесы своего менталитета и культурно-исторического наследия. Для каждого народа характерна определенная языковая картина мира, которая при помощи лексических единиц отражает восприятие мира с точки зрения конкретного языка.

Невозможно найти две абсолютно идентичные картины мира, ведь любая картина мира отлична от самого мира, поэтому чрезвычайно важно расширять свои языковые возможности, чтобы достигать успеха в коммуникации. Явления материальной и духовной культур могут именоваться разными лексемами, а у некоторых народов и вовсе может не быть концепта, который присущ культуре другой народности.

В контексте нашего исследования особую значимость приобретает мнение лингвиста и культуролога О. А. Корнилова, который говорил о том, что «языковая картина мира» «фиксирует восприятие, осмысление и понимание мира конкретным этносом не на современном этапе его развития, а на этапе формирования языка, т.е. на этапе его первичного, наивного, донаучного познания мира» [4, с. 15]. Иными словами, картина мира – это определенная система представлений об окружающей нас действительности; представления членов общества о самих себе и о своих действиях, о своей жизни и своей активности в мире.

Представители одной культуры при контакте с представителями другой действуют согласно «своей» модели поведения и опираются на традиционные для их культуры знания. Особенности чужой культуры могут быть восприняты неверно или просто не замечены в силу своих специфических различий. Национально-культурная специфика – это обозначение неповторимых явлений локальной культуры. Она репрезентируется посредством традиций, обычаев, обрядов, быта, повседневных привычек, мимического и пантомимического кодов, языковых картин мира, национальных особенностей мышления.

Языковыми единицами, которые наиболее ярко отражают национальные особенности культуры народа-носителя определенного языка, являются концепты, реалии, фразеологизмы.

Один из известных специалистов в сфере переводоведения Л. С. Бархударов в работе «Язык и перевод» характеризует реалии как «слова, обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке» [1, с. 94]. Например, *кокошник, борщ, частушки*.

Существует множество классификаций реалий, однако наиболее емкая принадлежит языковеду В. С. Виноградову, который выделил следующие виды:

1. Бытовые реалии (жилище, одежда, пища, виды труда, денежные знаки, музыкальные инструменты, народные праздники), например: *кимоно, сауна, изба*.

2. Этнографические и мифологические реалии: *Дед Мороз, тролль, пагода*.

3. Реалии природного мира (животные, растения, ландшафт): *прерия, саванна, секвойя*.

4. Реалии государственного строя и общественной жизни (актуальные и исторические), например: *виги и тори, большевики*.

5. Ономастические реалии – антропонимы (имена, фамилии известных личностей, требующие комментариев), топонимы, имена литературных героев других произведений, названия музеев.

6. Ассоциативные реалии – вегетативные символы, анималистические символы, цветовая символика, фольклорные, исторические и литературно-книжные аллюзии, языковые аллюзии.

В. С. Виноградов в предложенной им классификации отразил историческое наследие народа, географические особенности, характерные предметы материальной культуры прошлого и настоящего, этнографические и фольклорные понятия.

Таким образом, мы видим, что национально-культурное своеобразие может проявляться не только в наличии специфических слов, но и в отсутствии лексических единиц для их выражения. Условия социально-политической, общественно-экономической, культурной жизни и быта народа, своеобразие его мировоззрения, психологии, традиций являются фундаментом возникновения образов и понятий, принципиально отсутствующих у носителей других языков. Все вышеизложенное обуславливает появление и наличие реалий в том или ином языке, которые служат средством передачи особого национального колорита и менталитета конкретного этноса.

Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Индрик, 2005. – 1038 с.

3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
4. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ЧеРо, 2003. – 349 с.

Извекова И. Ю.

Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кочетова С. А.
г. Горловка, ДНР

АНТИУТОПИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН В ЕВРОПЕЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX в. – НАЧАЛА XXI ВЕКА

Понятие «современная антиутопия» достаточно трудно соотнести с точными хронологическими рамками. Наиболее продуктивным подходом при изучении антиутопии, созданной в новейшей русской литературе, можно считать противопоставление современной и классической антиутопии. Изучению и теоретическому переосмыслению канонов антиутопического жанра посвящено много работ зарубежных и отечественных исследователей (Е. Шацкий, Р. Бартон, М. Шадурский, Е. Баталов, Б. Ланин, С. Плехов, С. Романова, Э. Фромм, И. Головачева, В. Рабинович и др.).

Р. Бартон выделяет в истории мировой антиутопии три основных периода её становления, развития и трансформации. Первый период, по мнению исследователя, совпадает с началом XX столетия. Автор называет этот период модернистским и считает, что его яркой характеристикой является обращение от социальной проблематики к проблеме человеческой личности, индивиду. Второй, так называемый, постмодернистский период (1965-1995), тесно связан с лакановской концепцией «Я как Другой», а также «искажением чувства истории и фантазии»: «Знания и память о прошлом не гарантируют его действительное существование» [3, р. 9].

Наконец, третий – современный – этап, который хроникально включает в себя рубеж тысячелетий и настоящее время, выходит за грани постмодернистского дискурса и определяется доминирующей ролью в романах-антиутопиях мотива и образа Спасителя. Таким образом, как формулирует Р. Бартон, главный вопрос в антиутопической литературе смещается от постановки вопроса «Кто я?» (классическая антиутопия) и «Что такое реальность?»

(постмодернистская антиутопия) к вопрошанию: «Что я могу сделать, чтобы изменить то, что уже началось?..» [3, p. 17].

В развитии русской антиутопии мы можем наблюдать схожие этапы, обладающие, однако, собственной спецификой. И, если в основе выделения этапов развития антиутопии в мировой литературе лежит своеобразие художественного метода, превалирующего в творческой стратегии писателя, при определении этапов развития русской антиутопии исследователи, как правило, исходят из исключительно историко-социальных обстоятельств развития советского и российского общества. Именно русская литература XX века дала мировой антиутопии одно из наиболее значимых произведений – роман «Мы» Е. Замятина, входящий в список эталонов антиутопической литературы, на базе которых были сформулированы основные черты жанра классической антиутопии.

Специфика русской антиутопии состоит в том, что некоторые произведения, увидевшие свет еще в советское время («Остров Крым» В. Аксенова (1981), «Норма» и «Очередь» В. Сорокина (оба – 1983) дошли до широкой российской аудитории только в перестроечный период и потому воспринимаются в контексте именно перестроечного и постперестроечного процессов. Таким образом, следующий этап развития антиутопии в России можно обозначить как постперестроечный. Для него характерно, в первую очередь, резко критическое отношение к советскому прошлому, обусловленное объявленным таким приоритетным направлением в развитии страны, как «гласность» и связанной с ней возможностью публичной презентации взглядов, высказывание которых прежде могло быть опасным или неприемлемым. В 1990-х и в начале 2000-х мейнстримная российская литература в основном была сосредоточена на изживании различных исторических травм, от революции 1917 года и Гражданской войны – через переосмысление последствий Великой Отечественной войны – до ГУЛАГа и распада СССР [2].

На этой волне, начиная с конца 1980-х годов, широкую популярность получают несколько романов антитоталитаристской направленности: «Гравилет “Цесаревич”» В. Рыбакова (1992), «Выбраковка» О. Дивова (1999), «Москва ква-ква» В. Аксенова (2006). В это время уже становится заметным широкое многообразие авторских подходов и концепций, к которым обращаются писатели-антиутописты. Похожий антитоталитаризм может демонстрировать не привычный для классической антиутопии антисоциалистический (антикоммунистический) пафос, а более широкую «антиимперскую» тенденцию («Укус ангела» П. Крусанова (1999). Кроме этого, произведения могут быть направленными против либерально-

реформистской власти России 1990-х годов («Господин Гексоген» А. Проханова (2002).

Значительным явлением в современной русской антиутопической литературе стала публикация «Ледяной трилогии» В. Сорокина («Лед», «Путь Бро», «23000»), поднимающей глубокие философские проблемы и далеко не рассчитанной на однозначную интерпретацию. В общем смысле, сложная и спорная, как и все творчество автора, трилогия не ограничивается критикой того или иного общественного строя. Предметом размышлений писателя оказывается несовершенство человеческой природы как таковой, отсюда и обреченность любых идеологических конструкций, «выводящих за скобки» сложную и часто непредсказуемую натуру homo sapiens.

Следующие книги В. Сорокина, также составившие своего рода дилогию («День опричника» (2006), «Сахарный кремль», (2008), возвращают читателя к квази-советским реалиям, актуализированным, по мнению автора, новым обострением проблемы возможного тоталитарного развития России в связи с борьбой за президентское кресло. Тема президентских выборов, так или иначе, присутствует в «2008» С. Доренко, в «Заложнике» А. Смоленского и др.

Таким образом, с одной стороны, кажется почти преизбыточным массив литературы «на конкретную злобу дня», с другой, появление одинаковой проблематики в произведениях авторов, находящихся на противоположных краях литературного и общественно-политического поля, определило дальнейшее развитие российской антиутопии именно как направления, объединившего авторов, придерживающихся самых различных политических и эстетических воззрений.

Литература

1. Сорокин В. Ледяная трилогия / В. Сорокин. – М. : АСТ, Астрель, 2009. – 704 с.
2. Чанцев А. В. Фабрика антиутопий: дистопический дискурс в российской литературе середины 2000-х / А. В. Чанцев // Новое литературное обозрение. – 2007. – № 86 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/86/cha16.html>. – 07.03.2018.
3. Barton R. Dystopia and the Promethean Nightmare // The Age of Dystopia: One Genre, Our Fears and Our Future / Ed. by L. Demerjian. – Cambridge, UK : Cambridge Scholars Publishing, 2016. – P. 7–17.

Исламова А. А.

*Научный руководитель: д-р филол. наук, доц. Балко М. В.
г. Донецк, ДНР*

ФАНФИКШЕН И КОСПЛЕЙ КАК ФОРМЫ ТВОРЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Издавна люди считали литературу кладезем знаний и мудрости. Каждый автор, редактор и переводчик делится с читателями своим внутренним миром, чувствами, переживаниями, фантазиями. Можно смело утверждать, что литературный процесс начался с тех самых пор, когда человек додумался записывать свои мысли, чтобы передавать знания современникам и потомкам.

Но что можно сказать о выдуманных историях и произведениях? Безусловно, каждое из них также учит читателей мудрости. Отправляясь в путешествие по Стране Чудес, придуманной Л. Кэрроллом, дети и взрослые сталкиваются с понятиями мужества, храбрости и дружбы. Потом они путешествуют по астероиду В-612 и узнают от А. де Сент-Экзюпери, что должны оставаться в ответе за тех, кого приручили. Далее – открывают для себя волшебный мир магии и волшебства, воплощенный Дж. Роулинг.

Литературные произведения и отдельные персонажи имеют колоссальное влияние на все слои населения, взять хотя бы во внимание такие явления, как «фанфикшен» и «косплей». Не может не радовать тот факт, что даже в пору современных технологий, молодежь не перестает читать книги и углублять свои знания, пытаться, даже более того, создавать что-то новое.

Фанфикшен представляет собой вторичный нарратив, форму творчества поклонников какого-либо популярного произведения (как правило, литературного или кинематографического), использующий его сюжет и / или персонажей. Фанфик может быть продолжением, предысторией, пародией, «альтернативной вселенной», переплетением нескольких произведений и так далее. Более того, это, безусловно, молодёжный сетевой жанр, посредством которого подростки создают свои истории на основе других произведений. Такие литературные эксперименты пользуются значительной популярностью у других поклонников оригинальных книг или сюжетов.

Для фанфикшена характерно обязательное следование определённой «литературной формуле», предусматривающей ряд культурных стереотипов. Д. Кавелти определяет литературные формулы как «способы, с помощью которых конкретные культурные темы и стереотипы воплощаются в более универсальных повествовательных архетипах» [1, с. 38]. Авторы фанфикшена

создают именно такие «фабульные» сюжеты по определенной схеме, канону, следование которому обязательно. Фанфикшен, таким образом, будучи сложной системой сетевых текстов, является неотъемлемой частью молодёжной массовой культуры.

Косплей (от англ. «костюмированная игра») представляет собой бурлескное перевоплощение в тех или иных книжных, кинематографических, игровых персонажей либо исторических личностей. Косплей, бесспорно, уже занял свою нишу в творчестве современной молодёжи, ведь здесь люди пытаются «воссоздать» образ уже известного персонажа книги или кинофильма.

Косплей нельзя считать театром в привычном понимании значения этого слова, более верным было бы сравнение его с бал-маскарадом [2, с. 165], хотя и здесь совпадение не полное (маскарад – явление массовой, а косплей может быть и единичным, воплощенным, например, в фотосессии). Зарождение косплея нередко связывают с сообществами любителей произведений Дж. Толкиена и научной фантастики, но на сегодняшний день можно утверждать, что он превратился в чрезвычайно популярное и разноплановое самостоятельное движение.

Таким образом, современный литературный процесс представляет собой многовекторное явление, охватывающее разные формы и играющее важнейшую роль в познании и изучении других культур, народов, их традиций и нравственных ценностей.

Литература

1. Кавелти Д. Приключение, тайна и любовная история: формульные повествования как искусство и популярная культура / Д. Кавелти // Новое литературное обозрение. – 1996. – № 22. – С. 33–64.
2. Самойлова Е. О. Семиотические и онтологические аспекты феномена «Косплей» (к постановке проблемы) / Е. О. Самойлова // Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании : материалы Междунар. науч.-практ. Интернет-конференции, посвященной 70-летию ф-та ин. языков и междунар. коммуникации Тверского гос. ун-та. – Тверь : ТГУ, 2012. – С. 165–171.

Ищенко Н. С.

*Научный руководитель: д-р филос. наук, проф. Суханцева В. К.
г. Луганск, ЛНР*

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ РОССИИ И ЕВРОПЫ

Межкультурная коммуникация России и Европы как социокультурных систем продолжается несколько столетий и протекает как диалог культур. Рассмотрим некоторые характеристики этого процесса, начиная с первого периода активной европеизации России при Петре Первом и заканчивая современной ситуацией.

Межкультурная коммуникация представляет собой информационный аспект межкультурного взаимодействия [1, с. 917]. Хотя эмпирически она происходит на уровне индивидов [3, с. 186], но в смысловом плане взаимодействуют всегда культурные системы, представителями которых является индивид. Самые большие из рассматриваемых в науке культурных систем – это целые общества, взаимодействие которых длится не одно столетие. Одну из важных закономерностей такого взаимодействия выявил Ю. М. Лотман и представил в виде концепции диалога культур [2].

На первом этапе диалога культур принимающая культура усваивает смыслы более активной культуры, инокультурные ценности и нормы социального взаимодействия, обучается составлять тексты на освоенных языках и создавать культурные артефакты по новым правилам. Принимающая культура воспринимает культурное пространство другой культуры и находит свое место в нем сообразно чужим представлениям.

На следующем этапе начинается собственное творчество, активное переосмысление инокультурных ценностей, создание собственной системы, в которую элементы другой культуры включаются в новом качестве. Центр и периферия ранее усвоенного культурного пространства могут меняться местами: собственная культура теперь воспринимается как основная, а прежний источник культуры – как маргинальный, отсталый или незрелый, не сохранивший подлинных культурных формы или неспособный их правильно реализовать. Прежде почитаемая чужая культуры резко отторгается, а собственная культура утверждается как самооценная.

На последнем этапе воспринимающий участник диалога начинает работать на трансляцию собственных смыслов: культура-донор перестает усваивать инокультурные элементы и активно производит собственный культурный продукт, развивает новые формы, творчески перерабатывает заимствованные культурные ценности. При этом трансляция культурных ценностей может идти

в любом направлении и влиять на другие культуры, а не только на исходную культуру, запустившую процесс диалога.

Модель диалога культур позволяет выделить во взаимодействии России и Европы три периода усвоения Россией чужой культуры и сменяющие их периоды собственного культурного производства.

Первым таким периодом стало усвоение европейской культуры в России, начатое Петром Первым. Результатом этого усвоения стала эпоха русского романа XIX в., положившая начало потоку культурного воздействия России на Запад [2, с. 127]. Этот период продолжался с конца XVII до середины XIX века.

Вторым периодом интенсивного усвоения европейской культуры в России является период после отмены крепостного права в 1861 г. и проведения либеральных реформ вплоть до Революции и Гражданской войны 1917 – 1920 гг. Этот период европеизации сменился периодом русского культурного влияния в 1940 – 60-е гг.

Третий период усвоения ценностей западной культуры охватывает 1980 – 90-е гг., а реакция в виде продуцирования собственного культурного продукта с учетом инокультурных достижений имеет место в настоящее время.

Таким образом, культурный диалог в русской истории ускоряется: периоды приема-передачи сменяют друг друга гораздо быстрее, чем во времена Петра Первого.

Все три периода интенсивного диалога культур характеризуются отказом от собственной культуры ради европейской. Актуализируется типовая модель просвещения новым смыслом, усвоенным из другой культуры [2, с. 124], смысловая нагрузка термина «новый» в приложении к людям, явлениям и процессам приобретает исключительно положительные коннотации, возрождается оппозиция старое время – новое время, старые люди – новые люди, которая впервые в русских текстах явно выражена еще в эпоху Киевской Руси в «Слове о законе и благодати» [4, с. 361 – 362]. Утверждение новых смыслов требует подавления и разрушения старых форм, которое происходит с огромным массовым энтузиазмом.

Итак, период отказа от собственной культуры в пользу европейской можно проследить в истории русской культуры три раза: в конце XVII – начале XVIII вв, во второй половине XIX – начале XX вв, в 90-е годы XX века до наших дней. Каждый раз взаимодействие происходит по модели диалога культур М. Ю. Лотмана, занимая всё меньше времени с каждым циклом.

Литература

1. Климов А. Г. Межкультурная коммуникация / А. Г. Климов // Социокультурная антропология : История, теория и методология :

- энцикл. словарь / под ред. Ю. М. Резника. – М. : Академ. Проект ; Культура, 2011. – С. 916 – 923.
2. Лотман Ю. М. Проблема византийского влияния на русскую культуру в типологическом освещении / Ю. М. Лотман // Избранные статьи в 3-х томах. Том 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. – Таллин : Александра, 1992. – С. 121 – 128.
 3. Орлова Э. А. Культурная (социальная) антропология : учеб. пособие для вузов / Э. А. Орлова. – М. : Академ. Проект, 2004. – 480 с.
 4. Топоров В. Н. Святость и святые в русской духовной культуре. Том 1. Первый век христианства на Руси / В. Н. Топоров. – М. : Гнозис – Школа «Языки русской культуры», 1995. – 875 с.

Капра Е. Ю.

*Научный руководитель: преп.-методист Тихомирова Н. Ф.
г. Луганск, ЛНР*

ТВОРЧЕСТВО М. ГОРЬКОГО В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Тема работы выбрана не только с точки зрения значения творчества М. Горького, но и в связи с юбилейной датой – 150-летием со дня рождения выдающегося русского писателя.

Художественные открытия М. Горького опираются на богатейший опыт русской и мировой классической литературы. Он называл себя учеником своих старших современников – А. Чехова, В. Короленко и Л. Толстого.

М. Горький развивал и обогащал присущие русской классической литературе важнейшие черты реалистического искусства – историзм и психологизм. Историзм М. Горького – это воспроизведение жизни в ее исторической ретроспекции и исторической перспективе. Новаторство великого писателя проявилось в его умении художественно проникнуть во внутренний мир нового человека, героя своей эпохи, в умении правдиво и выразительно осветить важнейшие стороны развивающейся народной жизни.

Книги о рабочем классе, обогатившие мировую литературу и созданные уже после «Матери» Горького, принадлежат перу Э. Синклера («Джунгли», 1906; «Король-уголь», 1914), Р. Роллана («Неопалимая купина», кн.9, в романе «Жан Кристоф», 1911), М. Андерсена-Нексе («Пеле-завоеватель», 1906-1910). Книги этого периода уже не могут восприниматься вне сопоставления с романом М. Горького «Мать», который становится своеобразным эталоном соответствующей проблематики. Горький утвердил принципиально

новый подход к изображаемому: не отрываясь от действительности, не искажая и не идеализируя своих героев, он сумел показать и положение пролетариата, и исторически закономерные пути его борьбы, и те социальные перспективы, которые эта борьба открывает.

Примером идейно-художественного и эстетического взаимодействия могут стать роман М. Горького «Мать» и «Очарованная душа» Р. Роллана. В обоих произведениях подвергнуты художественному анализу:

- человек как социальная особь и его движение к исторической истине;

- не просто человеческое прозрение, а прозрение матери, призванной продлить и усовершенствовать род человеческий. Понимание материнства, как начала всех начал, олицетворения истинного гуманизма;

- вечная коллизия мать и сын («отцы» и «дети»), находящая разрешение в общности целей социального развития человечества;

- революция и революционное движение как естественная закономерность исторического процесса [3, с. 153].

Художественная реализация взаимодействия творчества выдающихся художников иллюстрируется сопоставлением «Матери» М. Горького и пьесы Б. Брехта «Матушка Кураж и ее дети». Сопоставление показывает, как великий драматург перед самым началом второй мировой продемонстрировал неиссякаемую актуальность горьковской коллизии: мать перед лицом социального катаклизма. Новая ситуация получает новую трактовку: только смысл и характер состояния общества должны определять направление социальной активности простого человека, участие в любой борьбе осмысленно и справедливо, только если проходит под девизом прогрессивной, созидательной идеи.

Роман «Мать» оказал и продолжает оказывать огромное воздействие на развитие мирового искусства. Об этом свидетельствует творчество таких мастеров, как А. Барбюс, И. Бехер, Ю. Фучик, Б. Брехт и др. Образ горьковской Ниловны имеет черты сходства с героиней романа Анны Зегерс «Мертвые остаются молодыми» – Марией Гешке. В романе А. Зегерс «Седьмой крест» утверждается гуманизм горьковского типа, в концепцию которого входит героическое начало: героизм – высшее проявление человечности.

По глубине идейного содержания, широте охвата исторических событий и обобщений эпопея «Жизнь Клима Самгина» по праву сравнивается с такими шедеврами мирового искусства, как «Божественная комедия» Данте или «Фауст» Гете. Мировая литература создала целую галерею обобщенных образов. Среди них такие нарицательные типы, как Дон Кихот, Гамлет, Фауст, Обломов,

Иудушка Головлев. Клим Самгин вошел в ряд этих художественных типов мировой классики. В эпопее «Жизнь Клима Самгина» Горький создал нарицательный тип мещанина [2, с. 36].

Для крупнейших писателей М. Шолохова, А. Толстого, К. Федина, Л. Леонова – М. Горький явился соединительным звеном между их художественными открытиями и традициями великих реалистов прошлого. Так, М. Горький, призывая писателей к активному вторжению в подлинную действительность, говорил, что в романе Л. Леонова «Соть» нашли совершенное воплощение эстетические требования героической эпохи.

Выявляя актуальность проблем, поставленных в пьесе «На дне» для последующих десятилетий и нашего времени, следует отметить, что равнодушие, приземленность в плане личных отношений лишает заботы и помощи не только тех, кто в этом нуждается, но губительно сказывается и на самом человеке [1, с. 89].

Таким образом, влияние художественных открытий М. Горького на писателей мира поистине плодотворно и подтверждает необходимость глубоко изучать его творчество в контексте мировой литературы.

Литература

1. Беленький Г.И. Классика и современность / Г.И. Беленький. – К.: Рад. школа, 1984. – 192 с.
2. Мигунов А.А. Традиции и новаторство в русской советской литературе / А.А. Мигунов. – М.: Просвещение, 1982. – 190 с.
3. Нартов К.М. Взаимосвязи отечественной и зарубежной литератур в школьном курсе: кн. для учителя / К.М. Нартов. – М.: Просвещение, 1986. – 191 с.

Каминская О. И.

*Научный руководитель: ст. преп. Болотова О. В.
г. Горловка, ДНР*

PARIS RESTE UNE VILLE QUI FAIT REVER

Paris demeure l'une des capitales mondiales du tourisme: musées, monuments, ambiances. Mais de nouveaux visiteurs y viennent aussi pour d'autres raisons. Les explications de ce phénomène et l'histoire du tourisme c'est ce qu'on propose dans l'ouvrage.

Quand est apparu le premier touriste?

Le terme de touriste a fait son apparition avec *Les Mémoires d'un touriste* de Stendhal, en 1838. Dès le XVII^e siècle, les jeunes aristocrates britanniques effectuaient des voyages de formation en Europe, à la

découverte des ruines antiques grecques ou romaines. Au XVIII^e siècle apparaît le tourisme de villégiature, par exemple à Bath ou à Nice.

Le tourisme reste une activité de distinction aristocratique, il ne s'agit pas encore de tourisme de masse. L'apparition du chemin de fer et des expositions universelles amène le Britannique Thomas Cook à créer la première agence de voyages au milieu du XIX^e siècle: c'est la naissance de l'industrie du tourisme.

Quand se développe le tourisme à Paris?

Paris devient une attraction culturelle après la Révolution française, avec la création de musées, qui font venir la grande bourgeoisie européenne. Puis les expositions universelles, comme celle de 1889 avec la tour Eiffel, sont les premières grandes attractions touristiques. Elles créent du désir et voient affluer des millions de visiteurs.

Les touristes visitent-ils toujours les mêmes lieux à Paris?

Jusqu'à récemment, les lieux du patrimoine visités par les touristes étaient des lieux du pouvoir politique ou religieux, comme Notre-Dame, le Louvre ou Versailles, car ils fascinent. Mais dorénavant Disneyland est le deuxième site le plus visité après Notre-Dame. Beaucoup d'Américains visitent Paris s'il leur reste du temps après Disneyland. Aujourd'hui se développe un tourisme alternatif (patrimoine industriel, lieux insolites, accueil chez l'habitant...), mais il reste très marginal. Un touriste sortira des sentiers battus s'il revient à Paris.

Que recherchent les touristes étrangers à Paris?

On ne peut établir de généralités. Leur relation à la ville dépend de leur histoire personnelle, de leur classe sociale, de la proximité ou de la distance de leur nation vis-à-vis de la France, de leurs habitudes de loisirs, du rôle que tient le tourisme dans les logiques de reconnaissance sociale, etc.

Tout cela est déterminant pour comprendre les attractions qui attirent plus ou moins les étrangers, mais aussi la manière dont elles sont pratiquées, qu'il s'agisse de la visite du Louvre en groupe, ou bien en nocturne; d'une grande brasserie devant laquelle s'alignent les cars ou du bistro déniché au fond du XVIII^e arrondissement, des grandes enseignes des Champs-Élysées ou du petit créateur du canal Saint-Martin...

Comment évolue le tourisme à Paris?

Les seuls touristes en augmentation sont ceux qui viennent du Moyen et de l'Extrême-Orient. Leur rapport à la ville est très différent: à l'inverse des Américains cultivés décrits par MacCannel, nostalgiques d'un certain art de vivre, ils ne viennent pas chercher un Paris authentique, qui leur parlerait de leur propre passé. Ils recherchent un lieu authentiquement touristique et ils sont plus centrés sur le shopping.

Paris est-elle toujours la première destination touristique mondiale?

Cela dépend comment l'on compte: parle-t-on des arrivées dans les aéroports, avec de nombreux hommes d'affaires, ou des touristes en

transit, ou considère-t-on des pratiques touristiques, motivées comme tel? Si l'on s'en tient au nombre de nuitées vendues, Paris n'est plus la première destination touristique mondiale, avec environ 28 millions de touristes, tous hébergements confondus. Mais elle reste une ville qui fait rêver, parce que tout le monde en a entendu parler et en a une image. Celle-ci s'est constituée à travers la littérature, de Zola, Hugo et bien d'autres, ou encore par la peinture. Walter Benjamin la nomme « *la capitale du XIX^e siècle* », ce qu'elle est d'ailleurs restée pour beaucoup de touristes, notamment américains. Pour eux, cette image est surtout véhiculée à travers des films, comme *Midnight in Paris* de Woody Allen, vraie publicité touristique pour la capitale française.

L'autre attrait est la diversité des quartiers de Paris et de son offre: avec un peu de chance, chacun peut y trouver ce qu'il est venu y chercher: le théâtre et les musées, le shopping avenue de l'Opéra, des « petits bistrots typiques »...

Après une année 2016 catastrophique, le tourisme à Paris et en Ile-de-France a repris des couleurs et même battu son record de fréquentation. Ainsi, si Paris et l'Ile-de-France restent la métropole européenne la plus attractive pour la fréquentation, la région espère notamment améliorer encore la durée des séjours des touristes (actuellement de 3 nuits en moyenne) et le panier moyen de leurs dépenses (120 euros par jour).

Литература

1. Гарин В.Б. Знаменитые столицы и города мира. Справочник / Составитель Владимир Борисович Гарин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 512 с.
2. Guide Michelin: Livre numérisé par Google. – Paris : Michelin, 2017. – 287 p.
3. Le Français dans le monde: Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. № 382. CLE International, 2012. – 72 p.
4. Le tourisme à Paris et en Ile-de-France [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.lepoint.fr/economie/tourisme-paris-ile-de-france-record-de-frequentation-pour-le-premier-semester-crt-22-08-2017-2151392_28.php.
5. Record de fréquentation touristique à Paris [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.leparisien.fr/paris-75/record-de-frequentation-touristique-a-paris-depuis-10-ans-au-premier-trimestre-07-07-2017-7119177.php>.

Карковская К. Р.

Научный руководитель: специалист высш. категории,
учитель-методист фр. яз. Князева А. В.
г. Горловка, ДНР

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ФРАНЦУЗСКОЙ МОДЫ И ОДЕЖДЫ: С ДОИСТОРИЧЕСКОГО ПЕРИОДА ДО НАШИХ ДНЕЙ

Актуальность работы заключается в том, что мода – неоднозначный и интересный социокультурный феномен, который присутствует в самых различных сферах человеческой деятельности и культуры, тесно связанный с основными ценностями и тенденциями развития современного общества, отражающий индивидуальные качества отдельной личности в социальном и моральном аспектах.

Цель: повышение уровня знаний обучающихся по истории развития моды и одежды; активизирование и применение этих знаний на уроках французского языка, изобразительного искусства, трудового обучения и во внеклассной деятельности.

Задачи: изучить историю происхождения моды и одежды; познакомиться с кутюрье этого периода; рассказать о творчестве великих французских мастеров высокой моды: Коко Шанель, Кристиан Диор, Ив Сен Лоран; представить практическую часть по этой теме, с использованием интерактивных форм работы как на уроках французского языка, так и во внеурочное время; организовать «Дефиле мод» для обучающихся школы.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы:** поисковый метод, метод обработки информации, метод исследования и метод проекта.

В ходе работы над темой были реализованы следующие **этапы:** поиск информации по теме; обобщение полученного материала; проведение анкетирования; составление проектов с использованием техники создания одежды различных стилей в мастерской «Коко Шанель».

Итак, что же такое мода?

Мода – это мера, способ, образ, правило, предписание; это живой импульс к новизне, к поиску и творчеству; мода – это смена образов и форм в определенный промежуток времени.

Триумф французской моды приходится на конец 16 века. С каждой новой эпохой менялась мода, менялся стиль.

16 век – век бархата, парчи. 17 век – век кружева и бантов. 18 век – век камзола и фрака. Начиная с 19 века, французская мода стала более капризной и непостоянной. После французской революции мода двора уступила модам буржуазным. Начало 20

века получило название «бель-эпок» (по-французски «прекрасная эпоха»). Эпоха элегантности и удобства – эпоха Коко Шанель. Коко Шанель родилась во Франции, после смерти матери училась в интернате. Будучи, вынужденной, много лет носить форму, она мечтала одеть всех женщин по-своему. Позже создает свой стиль одежды. Коко Шанель освободила женщин от корсета. Создала костюм, облегчающий фигуру. Коко Шанель считала брюки универсальной одеждой. Она придумала маленькое черное платье, которое превратилось в модный тренд. Коко первой обрезала юбку ниже колен. Она придумала двухцветную обувь, стопа в ней зрительно казалась меньше. Шанель использовала в своей одежде и ювелирные изделия, и бижутерию из искусственных камней. Она вдохновлялась рабочей одеждой моряков и рыбаков. Так в нашем гардеробе появились трикотажные тельняшки. У Коко была белоснежная кожа. После загара в Каннах, этот тренд стал массовым. Коко создавала одежду для любого возраста. Не хватало лишь капли духов. Ее духи «Шанель №5» стали самыми известными в мире. Великая Королева Моды, Габриель Шанель, умерла тихой смертью в возрасте 88 лет. Доходы ее империи составляли 160 млн. долларов в год, а в ее гардеробе было найдено всего три, но «очень стильных наряда».

В практической части работы были проведены исследования развития моды с 60 годов до 2018 года; открытый урок на тему «Мода проходит, стиль никогда», на котором использовались не только информационно-компьютерные технологии, но и интерактивные формы и методы работы: создавали Дома мод известных кутюрье, разыгрывали различные ситуации, связанные с модой и одеждой, наряжали кукол, организовали показ одежды «Дефиле мод» и провели викторину для закрепления пройденного материала; практическое занятие в мастерской «Коко Шанель», на котором участники школьного научного общества «Эрудит» попробовали создать современную школьную форму и предложить ее обучающимся школы № 25.

Вывод: практическую значимость моей работы я вижу в систематизации изученного материала, в передаче его учителям и обучающимся для использования на уроках и во внеклассной работе, а также для дальнейшего исследования. Быть всегда в тренде.

Литература

1. Киреева Е. История костюма от античности до XX века / Е. Киреева.
2. www.ozon.ru/context/detail/id/7389406/
3. Мерцалова М. Костюм разных времен и народов / М. Мерцалова.

4. Сокольникова Н. М., Крейн В. Н. История стилей в искусстве / Н. М. Сокольникова, В. Н. Крейн.
5. Blanc Odile Vêtement féminin, vêtement masculin à la fin du Moyen Age. Le point de vue des moralistes / Odile Blanc.

Карташова Ю. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дринко А. Г.
г. Горловка, ДНР*

CHARACTERISTICS OF GENERAL INTERNET ENGLISH

Internet slang is a type of slang that Internet users have popularized. Internet slang differs from other groups of slang: it embraces the people of very different social background as well as different geographical regions. The term refers to a variety of slang languages used by different communities on the Internet. The online interaction shares certain characteristics with the act of speech: it's time-governed, expecting or demanding immediate response; it's transient, in the sense that messages may be immediately deleted (as in e-mails) or be lost to attention as they scroll off the screen (as in chatgroups); its utterances display much of the urgency and energetic force which is characteristic of face-to-face conversation.

People on message boards are well aware of the asynchronous aspect of their communication. Back-channelling devices like “yeah” and “indeed” serve as feedback during conversations; they signal that the speaker is being listened to and understood. Even though the communication on message boards is asynchronous, these devices can be applied in this type of communication. Sometimes these close-binding links may appear in messages separated by long periods of time. When several members are discussing a topic and are posting at a high rate, the order of messages can get interrupted. Other messages can get in between a message and the message it is replying to. To indicate the addressee, the nickname of the person can be added in the beginning of post, usually preceded by an at sign (@).

New lexicon was required to describe the technological novelties of the Internet. A distinction should be made between terminology associated with computer science and lexicon reserved for Internet-restricted situations. Terms such as *cable*, *disk*, *bit*, *binary*, and *computer* form part of the jargon of science and technology, which extends well beyond the Internet. However, that jargon can coin new words for the Internet slang. For example, *to four-oh-four (to 404)* means ‘*to be full of errors, to malfunction*’. It comes from the 404-error message, which indicates a web page that has been moved or deleted. *To f5* means ‘*to reload*’, coming

from an f5 key enabling to refresh a page. The verb “*to google*”, coming from the Internet slang, has officially been acknowledged and was added to the Oxford English Dictionary in 2006, with a meaning ‘*to search for information about someone or something on the Internet*’. Some words, for example, *file* or *to download*, can immediately be recognized by anyone who often browses the Internet, because they are used frequently.

The new technology has provided people with a range of tools to decorate texts. Bold, italic or underlined letters are at display. One can also adjust the font and font color of the text. Some of the most common fonts are Times New Roman and Arial.

In typography, a capital letter is formed by holding down the shift key while tapping or using the caps lock key. The use of these keys can be regarded as a hazard while typing, which could explain the tendency to write everything in lower case letters. Personal pronoun *I* is often not capitalized, nor is the initial letter of a phrase. While the graphic features of Cyberspeak depended on software, this choice is influenced by the hardware. Ignoring capitalization rules equals saving time. Punctuation is often left out for the same reason: for example apostrophes and periods are often omitted. Capitalization, asterisks and hyphens can be used to put emphasis on words. Repeated letters or punctuation marks and extra spacing between letters inflict emphasis as well. Entire sentences written in upper-case form (or in caps lock) are perceived as shouting.

Lexical and orthographical innovations are more common than grammatical deviation. When it does occur, it tends to be restricted to a particular situation or group of users. There are rare examples of the verb reduplication, when a verb (from a fairly small set) is used twice in immediate succession to express a range of functions, such as an expression of pleasure or pain, as a sarcastic or exasperated reaction, or simply as a turn-taking marker, showing an utterance is ended. A striking trend on some message boards is to flip around word order, especially by putting the object in initial position and repeating it at the end of the phrase by adding *it* or *them*: *Big ego, I no has it*. The trend is influenced by the character Yoda from the “Star Wars” films, who is known for similar strange sentence constructions such as “*Strong I am with the force*”; his words are associated with great wisdom. The incorrect conjugating of verbs is a characteristic of Lolspeak, a type of Internet slang used in image macros designed for photo sharing image boards and other Internet forums.

Online communication lacks of body language and intonation. One way of avoiding misunderstandings is to use emoticons. Emoticons, or smiles, consist of keyboard characters and are designed to imitate facial expressions. Western emoticons should be read sideways. The colon, semicolon or equal sign usually represent the eyes. On most web

resources the combinations of the basic emoticons are a code for small icons or images. The use of a hyphen for a nose or omitting the nose altogether also depends on personal taste. Another determining factor in this is of course typing speed. Other popular emoticons are the heart-shaped <3 and the broken heart </3. Japanese smileys or “kaomoji” are popping up more regularly in Western parts of the Internet. The major difference between these smileys and Western emoticons is that they are read straight up. The most popular are (^_^), (T_T), (-_-), (>.<) and others. Attempts at imitating non-linguistic sounds in computer-mediated communication can be found in any language. Laughter is represented by onomatopoeic words like *hahaha* in English. Other speech sounds include for example *hmmm* (expressing doubt) or *grrr* (expressing anger).

The use of slang is ubiquitous in colloquial speech. Nowadays, many people use the same abbreviations in texting and instant messaging, and social networking websites.

Литература

1. Flamand E. Deciphering Leetspeak: Internet Slang on Message Boards: master paper in Linguistics and Literature / E. Flamand. – Ghent, 2008. – 83 p.
2. Crystal D. Language and the Internet / D. Crystal. – Cambridge, 2006. – 316 p.
3. Dumas B.K. Is Slang a Word for Linguists? / B.K. Dumas, J. Lighter. – Durham, 1978. – 278 p. (American Speech Vol. 53 No.1)

Квиткина Е. А.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жарикова О. В.
г. Горловка, ДНР

Ф. С. ФИЦДЖЕРАЛЬД – ПЕВЕЦ ВЕКА ДЖАЗА

Век джаза... услышав эти слова, мы представляю нервные, пульсирующие ритмы джаза, карнавал страстей... все это так, но в литературе джаз воплотился в нечто большее, чем просто музыка – это определенный образ мышления, структурирования окружающего мира и метаязык, пронизывающий американскую культуру.

Его называли героем, пророком, живым символом, летописцем и певцом «века джаза». Френсис Скотт Фицджеральд – американский писатель, яркий представитель так называемого «потерянного поколения», плеяды писателей, которые потеряв смысл жизни после войны и находясь в постоянном его поиске, явили миру неповторимые шедевры словотворческого искусства.

Именно он, наблюдая за глубинными процессами в американском обществе, определил это время как «век джаза». Как писал сам Скотт: «Это был век чудес, это был век искусства, это был век крайностей и сатиры...» [3, с. 42]. Это период американской истории, начиная с окончания Первой мировой войны и до Великой Депрессии 1930-х годов.

Новая послевоенная действительность вызвала слом в мировоззрении людей, она требовала поисков нетрадиционных форм отображения, воплощения опыта, неизвестного ранее, нового осмысления усложнившейся жизни. В послевоенной американской литературе было утрачено ощущение реального героя, цельной личности. Именно это и воплотил Фицджеральд в своем извеснейшем романе «Великий Гэтсби».

Но, несмотря на то, что вершиной творчества Фицджеральда традиционно считаются романы, именно рассказы принесли ему устойчивую популярность и успех. За свою короткую, но весьма плодотворную жизнь, он написал более 160 рассказов.

Его лучшие рассказы, начиная с первых школьных и университетских публикаций и вплоть до начала работы над романом «Великий Гэтсби», были включены в сборник – «Сказки века джаза», который увидел свет в 1922 году.

По Ф. С. Фицджеральду, джаз – метафора свободы – имманентный признак нового времени 1920-х годов, эпоха радикальной «переоценки ценностей», антитезой которой является консервативное прошлое. Когда говорят о джазе, имеют в виду состояние нервной возбудимости. Доказательства этого – не только произведения самого Ф. С. Фицджеральда, но и других художников «потерянного поколения» (Дос Пассоса, Эрнеста Хемингуэя, Эриха Марии Ремарка).

В его рассказах и романах присутствует ироническое настроение повествования. Так, в рассказе «Первое мая», интересна, исключительной во всем творчестве Фицджеральда, панорамная емкость изображения действительности, когда привычные фицджеральдовские герои непосредственно сталкиваются с шумной и грозной нью-йоркской толпой, втягиваются в бурный водоворот жизни улиц в роковой час расправы с социалистами. А в «Алмазе величиной с отель „Риц“» дается безжалостное сатирическое развенчание богатства как высшей ценности жизни.

Нельзя не упомянуть о своеобразии художественного метода писателя, его подхода к материалу. В одном из его писем встречается такое признание: «Я должен начинать с эмоции – такой, которая близка мне, которую я могу понять» [3, с. 276]. Эта эмоциональная близость автора описываемому предмету, ситуации, персонажу передавалась и читателю, завораживая его ощущением чуть-ли

не осязаемой неподдельности созданного Фицджеральдом мира, собственного непосредственного участия в изображаемых событиях.

Писатель умел изображать предметы и характеры, подмеченные им в окружающем мире, как бы пропущенными сквозь призму личных ощущений, умел вливаться в своих героев, и это помогало ему правдиво отображать действительность и передавать дух времени.

Герои его рассказов разные, неустойчивые, изверившиеся и спешившие жить и тем самым убежать, пусть иллюзорно, от своей потерянности.

Ф. С. Фицджеральд первым в литературе США ощутил и воплотил в художественном провидении трагические противоречия «века джаза», мастерски запечатлил эту изменчивую пору. Это не удивительно, ведь писатель, ярче и беспристрастней которого вряд ли бы кто отразил безумную жизнь Америки 20-х годов, и сам был плотью от плоти той легендарной эпохи.

Литература

1. Кухалашвили В. К. Ф. С. Фицджеральд и американский литературный процесс 20–30-х годов XX в. / В. К. Кухалашвили. – К. : Наук. думка, 1983. – 237 с.
2. Полищук Н. А. Самоидентификация джаза в литературе / Н. А. Полищук // Вестник Удмуртского университета. – 2015. – №5. – С. 170–175.
3. Фицджеральд Ф. С. Портрет в документах : Худож. публицистика / Ф. С. Фицджеральд ; пер. с англ. ; [предисл. и коммент. А. Зверева]. – М. : Прогресс, 1984. – 344 с.

Квочин С. С.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Бойко О. В.
г. Горловка, ДНР*

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ ДОНБАССА

В наше время понятие идентичности оформилось в качестве первостепенного в границах осмысления социальных, культурных, политических и экономических процессов. Проводится большое количество исследований, но социальная идентичность до сих пор остается самой сложной в понимании. Перед обществом Донбасса стоит задача определения новой идентичности. Либо молодёжь будет ассоциировать себя с историческими и культурными достижениями, либо подобные процессы будут нарушены.

Для начала, следует рассмотреть понятие «социальная идентичность». Идентичность рассматривается как комплекс компонентов, которые поэтапно проявляются: когнитивный (осознание себя, как члена общества, отличие себя от других людей и принятие собственной индивидуальности); смысловой (понятие о рамках в обществе и представление себя в них); аффективный (определение эмоциональной значимости себя, так же определение разного рода установок по отношению к другим) [1].

Социальная идентичность рассматривается как основа для формирования консолидированного общественного мнения. Социальная идентичность является частью самооценки, которая возникает на основе знаний о членстве в социальной группе (или группах) вместе с эмоциональным значением этого членства. Каждая социальная идентичность формируется в результате членства в группе и противодействия другой, внешней группе. Процессы социального сравнения лежат в основе формирования социальной идентичности. Люди оценивают верования и способности, сравнивая себя с другими в процессе социального взаимодействия [2].

Людам также необходимо определить ценность своей группы по сравнению с другой группой путем сопоставления между группами. Мотивация для такого сравнения заключается в необходимости позитивной социальной идентичности: той, которая показывает положительные отличительные черты человека и группы в соответствии со значительными характеристиками.

Система ориентации ценностей формируется на основе индивидуального опыта, личных и профессиональных ролей. Одна система ценностей определяет взаимодействие с семьей и друзьями, вторая – профессиональное поведение различает терминальные и инструментальные ценности. Терминальные значения – это долгосрочные или конечные цели, к которым стремится человек. Инструментальные ценности – это цели, определяемые повседневным опытом, они краткосрочны [3].

Помимо значимости социальной идентичности, ее актуальность очень важна для определения значимости общественного мнения. Актуальность обусловлена ситуацией, контекстом взаимодействия. Например, этническая идентичность не может проявляться в системе социальной идентичности человека, но в ситуации, когда человек оказывается в группе, где большинство людей принадлежат к разным этническим группам, особенно когда эта ситуация является конфликтной, этническая идентичность становится актуальной. Если такие ситуации повторяются, этническая идентичность может стать заметной в системе социальной идентичности человека. Соответственно, для человека будут важны мнения, которые он присваивает собственной этнической группе [4].

Таким образом, чем более выраженной является социальная идентичность в системе личностной идентичности человека, тем более важным для него является мнение группы. Прежде всего, следует обратить внимание на уровень доверия, эмпатии и взаимопонимание между теми людьми, у которых разные мнения. Отсутствие доверия, негативное эмоциональное восприятие может разрушить те ценности и значения, которые использовались для объединения общества [5].

Литература

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М. : Изд-во МГУ, 1990.
2. Андреева Г. М. К вопросу о проблеме группы в социальной психологии / Г. М. Андреева // Вестник МГУ. – Серия 14. – Психология. – 1998. – №1. – С. 41-47.
3. Вишневский Ю. Р. Студент 90-х социокультурная динамика / Ю. Р. Вишневский, В. Т. Шапко // Социологические исследования. – 2000. – №2. – С. 56-64.
4. Выготский Л. С. Вопросы возрастной психологии / Л. С. Выготский // Собр. соч. В 6-ти т., Т. 4. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
5. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.

Киселев Н. О.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Скворцова Л. А.
г. Макеевка, ДНР*

КИЕВСКАЯ РУСЬ И ХАЗАРСКИЙ КАГАНАТ

Хазары и восточные славяне в период средневековья были ближайшими соседями, поэтому их влияние друг на друга не вызывает сомнений. Актуальность темы обуславливается наметившимся в последнее время повышенным интересом к открывшимся новым, неизвестным до недавнего времени фактам в исследованиях, связанных с историей возникновения государства Хазарский каганат. Главная цель исследования – рассмотрение и оценка истории взаимоотношений Хазарского каганата и Киевской Руси в их борьбе за влияние на славянский мир.

В середине VII века н. э., когда Русь еще не была единым государством, а представляла собой совокупность независимых земель и городов, на обломках Тюркского каганата в восточной части

Северного Кавказа возник Хазарский каганат, просуществовавший до середины X века. Первоначально хазары представляли собой одно из многочисленных кочевых племён, перемещавшихся из Азии в ходе Великого переселения народов. Наиболее ранним достоверным известием о хазарах считается упоминание в списке народов, перечисленных Псевдо-Захарием в 555 году [4, с. 197]. В качестве их европейской родины фигурирует область Бессилия, локализуемая в равнинной части современного Дагестана.

Хазарский каганат был вытеснен с закавказских земель арабами, вследствие чего хазары переместились в Подонцовье. В конце VIII в. границы Хазарского каганата охватывали весь Северный Кавказ, Южный Крым, низовья Волги, Приазовье, Подонцовье, Северский Донец и доходили до славянских земель. Еще в дореволюционной русской историографии Хазария получила важную оценку как барьер на пути кочевых племен, позволивший славянам в VII – IX вв. колонизировать значительные территории Восточной Европы. В этот период у подвластных славянских народов складываются племенные княжения славян (поляне и северяне).

Первоначально хазары были язычниками и придерживались традиций других тюркских племен, однако позднее стали появляться многочисленные сторонники христианства и иудаизма, которые некоторое время вполне мирно уживались с язычниками-славянами. Русские летописи практически не упоминают конфликтов славян со степью в период расцвета каганата (VII – нач. IX в.). В летописях хазары упоминались в связи с походами Вещего Олега, пойманного и плененного хазарами, и отданного в Византию [1]. Хазария была одним из серьезных военных противников Киевской Руси, однако нередко хазары пользовались военными силами русичей против мусульманских народов.

С развитием государственности у славян и хазар изменился взгляд на религию, что в дальнейшем повлияло на их взаимоотношения. Позднее Хазарский каганат окончательно принял иудаизм – во многом на это повлияли торговые отношения с другими соседними государствами, которые хазары активно развивали после основания государства [2].

Единственным доходом каганата была работоторговля и сбор дани с подчиненных племен. Хазарский каганат смог подчинить себе такие славянские племена, как вятичи, радимичи, северяне, поляне. После перехода под власть каганата славянские племена вынуждены были платить постоянную дань. Регулярные набеги на соседние земли (преимущественно славянские) давали хазарам большое количество рабов, которых продавали по всему миру. «Кабус-наме» в 23 главе, посвящённой покупке рабов, упоминает о рабах из Хазарии [3]. О масштабах хазарской работоторговли можно судить, например, из слов

армянского писателя Мхитара Айриванкского: «500 христианских дев, которых везли к Хагану, по своей воле, утопились в Ателе (Волге)» [3].

Славянские племена и уже возникшее тогда Киевское княжество сопротивлялись каганату. Вся первая половина десятого века была наполнена столкновениями и конфликтами Хазарии и Руси. В «Повести временных лет» упоминается сильный удар по каганату, который нанес русский князь Святослав вместе с союзниками – печенегами. В 964 г. он разрушил хазарский Саркел и основал свою крепость – Белую Вежу. Сокрушив основные военные силы каганата во главе с каганом, и разрушив основные опорные узлы хазар на Средней и Нижней Волге, на Северном Кавказе и Нижнем Дону, князь Святослав лишил власти и торгово-ростовщическую верхушку Хазарии. Позднее, в 985 г., князь Владимир вернулся на территории бывшего Хазарского каганата и вновь подчинил себе племена [1]. После сокрушительного разгрома хазары стали подчиняться власти Волжской Булгарии.

Подводя итог, можно прийти к выводу, что большая часть истории взаимоотношений Хазарского каганата и Киевской Руси наполнена освободительной борьбой славянского народа против тюркского владычества. Русь оказалась самым могучим и последовательным врагом Хазарского каганата. В результате этой борьбы Хазария потеряла военное превосходство, и Киевская Русь вернула себе независимость. С исчезновением военного превосходства каганат потерял и важные торговые пути между Азией и Европой, лишившись экономических выгод, а Киевская Русь открыла себе свободный торговый проход на восток.

Литература

1. Древняя Русь и Хазарский каганат [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://historynotes.ru/hazarskiy-kaganat/>.
2. Русь и Хазария [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruspravda.info/Rus-i-Hazariya-2369.html>.
3. Хазары и Русь – Энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cyclowiki.org/wiki/Хазары_и_Русь.
4. Хроника Псевдо-Захарии. IV, 1-2 / Пер. В. М. Кириллова // Классическая и византийская традиция. – Белгород, 2016. – С. 195-199.

Клюквина О. В.
Научный руководитель: ст. преп. Машинистов А. В.
г. Горловка, ДНР

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Развитие словаря ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи. С помощью речи, слов ребенок обозначает лишь то, что доступно его пониманию. В связи с этим в словаре ребенка рано появляются слова конкретного значения, позднее – слова обобщающего характера. Цель нашей статьи проследить становление лексико-грамматического строя речи детей раннего возраста.

Л. С. Выготский отмечал, что первоначальной функцией речи ребенка является установление контакта с окружающим миром, функции общения. Деятельность ребенка раннего возраста осуществляется совместно со взрослыми [1, с. 35]. В конце первого и начале второго года жизни ребенка, постепенно, все большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. Однако в этот период развития слова не разграничиваются друг от друга, ребенок реагирует на весь комплекс слов со всей предметной ситуацией. На начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса. В дальнейшем на основе ориентировочного рефлекса формируется рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. У ребенка развивается подражательность, многократное повторение нового слова. В этот период развития речи ребенка появляются новые нерасчлененные слова, так называемые лепетные слова, представляющие фрагмент услышанного ребенком слова, состоящие из ударных слогов («мокко» - молоко, «бака» - собака).

Следующий этап развития детской речи называют стадией «слово-предложение». В таком слове-предложении не происходит сочетания слов по грамматическим правилам данного языка, звуко сочетания не имеют грамматически оформленного характера. Слово не обладает еще грамматическим значением. Слова-представления на этом этапе выражают либо повеление (на, дай), либо указание (там), либо называют предмет (киса, ляля) или действие (бай). В возрасте от 1.5 до 2 лет, у ребенка происходит расчленение комплексов на части речи, которые вступают между собой в различные комбинации (Катя бай, Катя ляля). В этот период у ребенка начинает быстро расти запас слов, который к концу второго года жизни составляет 300 слов различных частей речи. Анализируя

развитие значения слова в онтогенезе, Л. С. Выготский отмечал: «Речь и значение слов развивались естественным путем. И история того, как психологически развивалось значение слова, помогает осветить до известной степени, как происходит развитие знаков, как у ребенка естественным образом возникает первый знак, как на основе условного рефлекса происходит овладение механизмом обозначения» [1, с. 45].

В процессе формирования лексики происходит и уточнение значения слова. Вначале значение слова полисеманлично, его значение расплывчато. Слово может иметь несколько значений. Одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак, и действие с предметом. Слово сопровождается определенной интонацией, жестами, которые уточняют его значение. Параллельно с уточнением значения слова происходит и развитие структуры значения слова. Слово может иметь сложное по своей структуре значение. С одной стороны, слово является обозначением определенного предмета, соотносится с конкретным образом предмета. С другой стороны, слово обобщает совокупность предметов, признаков, действий. На первых стадиях знакомства со словом ребенок еще не может усвоить слово в его «взрослом» значении. Отмечается при этом неполное овладение значением слова, так как первоначально ребенок понимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов. По мере развития словаря «растяжение» значения слова постепенно сужается, так как при общении с взрослыми дети усваивают новые слова, уточняя их значение и корректируя употребление старых.

По данным А. Н. Гвоздева в словаре четырехлетнего ребенка наблюдается 50,2 существительных, 27,4 глаголов, 11,8 прилагательных, 5,8 наречий, 1,9 числительных, 1,2 союзов, 0,9 предлогов и 0,9 междометий и частиц [2]. Формирование грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры предложения) осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения, ребенок, прежде всего, должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.) так как, прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен понять, что она означает. При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Таким образом, своевременное формирование лексического и грамматического строя языка ребенка является важнейшим

условием его полноценного речевого и общего психического развития, так как речь и язык выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения.

Литература

1. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1981. – 206 с.
2. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М. : Астрель, 2005. – 351 с.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: учеб. для студентов вузов / А. А. Леонтьев. – [4-е изд., испр.]. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

Кобцева Е. А.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Андреева И. А.
г. Горловка, ДНР*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ ДНР

Процесс формирования идентичности начинается с самого рождения человека, но только в период юности развитие идентичности достигает пиковой точки, в которой возможно наступление кризиса идентичности, а в дальнейшем люди могут испытывать такой кризис в любом возрасте при переходе от одного этапа становления личности к другому.

Преодоление кризиса идентичности связано с достижением баланса позитивной идентичности на разных уровнях идентификации с учетом возрастных и психологических особенностей индивида [1, с. 35].

Формирование идентичности подростков опосредовано социальными факторами, национальными традициями и атмосферой жизни в семье.

Развитие позитивной гражданской идентичности также определяется отношением и переживанием, с которыми связана эта принадлежность. Среди факторов становления и поддержания гражданской общности наиболее значимы:

1) общее историческое прошлое (общая судьба), укореняющее существование данной общности, воспроизводящееся в мифах, легендах и символах;

2) самоназвание гражданской общности;

3) общий язык, являющийся средством коммуникации и условием выработки разделяемых смыслов и ценностей;

4) общая культура (политическая, правовая, экономическая), построенная на определенном опыте совместной жизни, фиксирующая основные принципы взаимоотношений внутри общности и ее институционального устройства;

5) переживание данным сообществом совместных эмоциональных состояний, особенно связанных с реальными политическими действиями.

Гражданская идентичность как результат самосознания гражданской общности определяет способность действовать как в рамках гражданского общества, так и как отдельного гражданина [4].

Как справедливо замечает Лапкин В. В., проблема формирования гражданской идентичности в наше время приобретает новый уровень, а именно процесс идет через переосмысление своих ценностных ориентиров. В ситуации политического переворота, как уже ранее отмечалось, ломаются и заново рождаются мировоззренческие понятия общества [2, с. 50].

Одним из условий формирования гражданской идентичностью является взаимосвязь между позитивной этнической идентичности и религиозной. Толерантные взаимоотношения между представителями различных этнических и религиозных групп подстраивают фундамент для развития позитивной гражданской идентичности в нашем поликультурном мире.

Гражданское воспитание студентов – одна из основных целей современной системы образования, выступающей особым механизмом, обеспечивающим подготовку социально адаптированных, коммуникабельных, грамотных, активных граждан, готовых жить и работать в информационном обществе. Общество осознает, что отсутствие четких положительных жизненных ориентиров для молодого поколения, несовершенство системы гражданского воспитания может привести к серьезным проблемам в государстве.

Движущей силой процесса формирования гражданской идентичности выступает ценностное самоопределение, как процесс обретения подростками смысла собственного существования в обществе и государстве в качестве субъекта социальной деятельности [3, с. 15-18].

Преодоление кризисных явлений в обществе – пусковой толчок к становлению и развитию позитивной гражданской установки в нашем государстве. Важно начинать с создания условий для формирования социально зрелой личности, обладающей высоким уровнем культуры, позитивным настроем и готовой к изменениям в обществе, где личность живет.

Исходя из рассмотрения проблемы становления позитивной гражданской идентичности, психологические аспекты формирования основ гражданской идентичности современной молодежи состоят в осмыслении важных аспектов жизнедеятельности, таких как эмоционального, интеллектуального и социального.

Литература

1. Ковалева А. И. Траектория социализации / А. И. Ковалева. В. В. Богданова. – М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2012. – 184 с.
2. Лапкин В. В. Модернизация, глобализация, идентичность. Общие проблемы и российские особенности / В. В. Лапкин // Полис. – 2008. – № 3. – С. 50.
3. Ольховая Т. А. Методологические основы формирования гражданской идентичности старшеклассников в современной школе / Т. А. Ольховая, Т. А. Каратаева // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3. – С. 15-18.
4. Формирование гражданской идентичности личности в рамках образовательного процесса современной школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://sites.google.com/site/grazdanskidentic/system/app/pages/sitemap/hierarchy>

Ковалевская А. П.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Андреева И. А.
г. Горловка, ДНР*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЗОТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На современном этапе развития в практику развивающей работы с детьми дошкольного возраста вошла одна из активных форм арт-терапии – изотерапия. Изотерапия – терапия изобразительным творчеством, а именно рисованием. Терапия рисунком способствует процессу художественного самовыражения, данный вид терапии напрямую связан с укреплением психологического здоровья ребенка и рассматривается как значимый развивающий фактор эмоциональной сферы дошкольника [1, с. 120].

Крамер Э. говорила, что рисование включает в себе целебное действие. Она считала, что через творческую деятельность ребёнок эффективнее получает эмоциональную поддержку и стабильность.

Британский арт-терапевт и художник Андриан Хилл полагал, что изобразительная деятельность способна отвлекать клиента от

неприятных чувств, эмоций, мыслей и помогает концентрироваться на процессе выздоровления.

Изобразительная творческая деятельность – это деликатная, гуманная возможность понаблюдать за ребёнком в процессе спонтанного творчества, приблизиться к пониманию его интересов, ценностей, увидеть внутренний мир, неповторимость, личностное своеобразие [2, с. 80].

Рисование развивает эмоциональную сферу, чувственно-двигательную координацию ребёнка, так как требует согласованного участия многих психических функций. По мнению специалистов, рисование способствует согласованной работе полушарий. Поскольку требует одновременного участия правого, для активизации конкретно-образного мышления и левого – для подключения абстрактно-логического мышления.

Развивающие занятия с использованием изотерапии служат инструментом для изучения чувств, для развития навыков межличностного взаимодействия, для повышения внутреннего желаний приобретать новые знания, для укрепления самооценки и уверенности в себе [4, с. 79].

Исследователи выделяют такие основные этапы изотерапии: 1. Исследование ребенком обстановки, изобразительных материалов, изучение ограничений в их использовании. 2. Выбор темы рисования, создание коллажа или скульптуры, эмоциональное включение в процесс творчества. 3. Поиск адекватной формы выражения. 4. Развитие формы в направлении все более полного, глубокого самовыражения, её конкретизация. 5. Разрешение конфликтно травмирующей ситуации в символической форме. При анализе продукта творчества уровень изобразительных умений во внимание не принимается. Речь идет о том, как с помощью художественных средств (цвета, формы, размера и т. д.) передаются эмоциональные ощущения ребенка [2, с. 105].

Многие авторы указывают на специфику использования того или иного материала в зависимости от поставленной цели и ожидаемого результата. Основными правилами подбора являются: 1. Выбор материалов влияет на то, как проходит занятие. Некоторые материалы, такие как карандаши, мелки и фломастеры, позволяют «усилить» контроль, в то время как другие – пастель, краска и глина – способствуют более свободному выражению. 2. Если ребёнок не уверен в себе или просто устал, он будет чувствовать себя увереннее и спокойнее при работе с материалами, которые легче контролировать. 3. При индивидуальной работе с детьми или группами, чье поведение трудно контролировать, стоит начать с «контролируемых» материалов. 4. Многие чувствуют себя неуверенно в отношении своих художественных способностей.

Вырезание картинок из журнала для создания коллажа «уравнивает» участников и позволяет даже очень неуверенным клиентам присоединиться к работе. 5. Как только все дети с удовольствием начнут участвовать в упражнении, такие материалы как краска или глина могут дать возможность более глубокого самовыражения, особенно при изучении чувств или реакций [3, с. 210].

С целью развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста могут быть использованы такие техники и приёмы изотерапии, как: 1. Техника медитативного рисунка – мандала. Одной из техник изотерапии является создание циркулярных композиций – мандал. Слово мандала имеет санскритское происхождение и означает «магический круг». Мандала помогает стимулировать основные внутренние источники, запечатленные на глубинных уровнях разума, включая механизмы саморегуляции. Это психологический преобразователь, помогающий ребёнку снизить эмоциональное напряжение, развить воображение, активизировать творческий ресурс. 2. Приём рисование пальцами. Данный способ способствует индивидуальному самовыражению ребенка. Ребёнок получает опыт эмоционального принятия себя в процессе рисования, расширяет и обогащает образ собственного «Я». 3. Приём рисунок на стекле. Получая новые визуальные впечатления от рисования на стекле, ребёнок активно развивает тактильные ощущения. 4. Приём штриховка и каракули. Создавая хаотичные и ритмичные тонкие линии на бумаге с помощью карандашей и мелков, ребёнок высвобождает себя от накопившейся негативной энергии и напряжения. Полученный образ, представленный в абстрактной манере в результате данного рисования может быть использован специалистом для дальнейшего включения ребёнка в процесс развивающей работы [2, с. 200].

В итоге, хотелось бы подчеркнуть, что именно благодаря использованию такого арт-терапевтического направления, как изотерапия в работе с дошкольниками, можно достаточно эффективно влиять на эмоциональную сферу ребёнка и способствовать её развитию.

Литература

1. Киселёва М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселёва. – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.
2. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Киселёва. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
3. Лебедева Л. Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова. – СПб. : Речь, 2006. – 336 с.

4. Рыбакова С. Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / С. Г. Рыбакова. – СПб. : Речь, 2007. – 144 с.

Ковалевская К. С.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ивахненко М. Н.
г. Горловка, ДНР

ТОПОПОЭТОНИМ КАК ДОМИНИРУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ОНОМАСТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОИЗВЕДЕНИЯ К. ФОЛЛЕТТА «ГИБЕЛЬ ГИГАНТОВ»

На протяжении длительного времени при анализе собственных имен в художественной литературе и персонификации художественного образа (одушевленного или неодушевленного) употребляли термины «имя» или «собственное имя». Применительно к художественным текстам они конкретизировались: имя действующего лица, имя литературного персонажа, имя персонажа. В частности, В. А. Никонов дает определение имени персонажа как «одному из средств, создающих художественный образ, которое может характеризовать социальную принадлежность персонажа, передавать национальный и местный колорит...» [3, с. 234.]. Продолжительное время доминирующим термином для обозначения собственных имен в художественном тексте был термин «литературный антропоним», указывающий на все без исключения личные собственные имена, именующие персонажей. Однако возникла необходимость в создании универсального термина, соотносимого со всеми разрядами имен собственных в художественном тексте. Для поэтической ономастики таким термином стал «поэтоним». Этот термин литературоведы уже использовали для обозначения условных экзотических, мифологических, а именно наделенных определенным поэтическим смыслом собственных имен.

Часто при переводе англоязычного литературного произведения возникают существенные трудности в передаче поэтонимов. Хотя в переводоведении выработаны общие принципы передачи слов различных ономастических классов, все же нет единого подхода к классификации разных случаев перевода имен собственных. Так, Л. С. Бархударов отмечает, что семантические соответствия двух языков можно свести к трем основным типам: 1) полное соответствие, 2) частичное соответствие и 3) отсутствие соответствия [1, с. 74]. Формулируя критерии качественного перевода художественного текста, М. М. Морозов [2, с. 16-19] отмечает, что, с одной стороны,

перевод должен читаться, как оригинальное произведение, а с другой – переводимое произведение должно сохранять свое историческое и национальное своеобразие. Кроме того, многое зависит от авторского стиля и жанра, особенностей творческой личности писателя. Проанализировав роман Кена Фоллетта «Гибель Гигантов» на языке оригинала и в переводе на русский язык, необходимо отметить, что поэтонимы занимают особое место в данном произведении. В ходе исследования романа и его перевода установлено, что автор произведения использовал большое количество поэтонимов различных семантических разрядов (с доминирующей ролью топопоэтонимов), а переводчик использовал различные методы их перевода на русский язык.

В данном произведении мы можем наблюдать большое количество астионимов – названий городов, как вымышленных, так и реально существующих. При переводе реально существующих городов, например, *London* – *Лондон*, *Cardiff* – *Кардифф*, переводчик использует прием транслитерации, не искажая письменный вариант астионима. Или же использует транскрибирование: *Swansea* – *Суонси*. Однако при переводе названия вымышленного города (*Aberowen* – *Эйбрауэн*) он использует прием практической транслитерации с целью адаптации топопоэтонима для читателя. При переводе названия *Alexandria* – *Александрия* переводчик использует прием практической транслитерации, для того, чтобы в полной мере передать буквенную форму астионима. Такой прием является типичным для перевода поэтонимов данного художественного произведения. Помимо астионимов автор произведения достаточно часто использует урбонимы – названия внутригородских объектов. При передаче их на русский язык можно наблюдать следующие способы: прием практического транскрибирования (*Green Park* – *Грин-парк*), практическое транскрибирование и прием калькирования (*Buckingham Palace* – *Букингемский дворец*, *Victoria Station* – *вокзал Виктория*, *Winter Palace* – *Зимний дворец*). Используется в данном романе и такой вид топопоэтонима, как пелагоним – названия морей (*the Mediterranean Sea* – *Средиземное*, *the Black Sea* – *Черное море*, *the Baltic Sea* – *Балтийское море*); хороним – названия любых территорий, областей, районов (*the eastern Balkans* – *Восточные Балканы*); ойконим – названия населенных пунктов (*Pontyclun* – *Понтиклан*); годоним – названия улиц (*Piccadilly* – *Пиккадилли*); агороним – названия площадей (*Trafalgar Square* – *Трафальгарская площадь*). При их передаче на русский язык переводчик использует транслитерацию, практическую транслитерацию, калькирование, для того чтобы максимально адаптировать топопоэтоним для русскоязычной аудитории.

Стоит отметить, что в связи с тем, что реально существующие и вымышленные поэтонимы имеют различное происхождение, соответственно их передача представляет трудность для переводчика. Исследовав перевод имен собственных в романе, установлено, что переводчик использовал приемы практического транскрибирования и транслитерации. Данные методы перевода, по нашему мнению, передают как звучание поэтонима, так и его письменную форму. Сопоставительный анализ поэтонимов в тексте оригинала и в тексте перевода показал, что сравнительно небольшое количество топопоэтонимов передано на целевой язык с помощью калькирования, для того чтобы сохранить уникальность имени собственного и не исказить его в языке перевода.

Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод : вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – 2-е изд. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2008. – 235 с.
2. Морозов М. М. Пособие по переводу русской художественной прозы на английский язык / М. М. Морозов. – М. : Изд. литературы на иностранных языках, 1956. – 146 с.
3. Никонов В. А. Имя и общество / В. А. Никонов. – М. : Наука, 1974. – 280 с.

Коваленко Э. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жарикова О. В.
г. Горловка, ДНР*

«НЕЙЛОНОВЫЙ ВЕК» ЭЛЬЗЫ ТРИОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ ТРАДИЦИИ «ШОЗИЗМА» ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Оптимистическая концепция буржуазного прогресса, получившая свое распространение в XVIII – XIX веках, исходила из уверенности, что повышение благосостояния общества и, следовательно, каждого человека в нем приведет к улучшению материального и, как следствие, культурного уровня каждого человека в отдельности и тем самым приведет к расцвету человеческой личности.

В послевоенной Европе и Америке стало очевидным, что повышение благополучия подчас оборачивается порабощением человека миром вещей, к обезличиванию личности, упадку ее духовных интересов.

Этот феномен общественного, культурного, психологического и прочего развития общества стал объектом изображения во многих произведениях французской литературы 50-60-х годов XX века и получил название «шозизм» (вещизм, от французского слова «chose» – «вещь, предмет») [2].

Отцом-основателем шозизма принято считать Алена Роб-Грийе, автора романа «В лабиринте». Идея шозизма состоит в подробном описании предметов самих по себе, вне связей между ними, в выписывании бытовых деталей, казалось бы, совершенно излишних и оттесняющих рассказ о событиях и образы персонажей.

Авторы, работающие в этом направлении, ставят над читателем неожиданный эксперимент, отводя человеческому сознанию роль демокритовского пустого «небытия» – вместилища бесконечного ряда вещей. Бытие в текстах такого рода сводится к описи предметов, его заполняющих. Эти предметы имеют значение лишь для самих себя, являются знаками себя самих, а не символами или метафорами.

В целом это литературное движение включало в себя творчество писателей «второго порядка», в художественных исканиях которых отрабатываются концепты, творческие приемы, способы и методы осмысления человека и его места в мире, приемов построения характеров и т.д. На ошибках и неудачах литературы «второго порядка» вырастают крупные художественные произведения.

В статьях о «новом романе» Ален Роб-Грийе писал, ссылаясь на Хайдеггера: *«Мир просто-напросто есть... вокруг нас присутствие вещей. Для одних это – крайняя степень «дезангажированности», освобождения искусства от значений целей, кроме одной цели – создавать новую форму. Для других – опасный симптом дегуманизации, утраты духовных ценностей в обществе потребления, сложившееся в период экономического роста Франции»* [1].

Под влиянием потрясших Францию событий писатели мыслили такими масштабными понятиями, как наука, народ, фашизм и антифашизм, кланы и партии. Литература предельно социологизировалась, приковалась к злободневному – не только проза, но и так называемая поэзия обстоятельств. Пережитое было столь значительным само по себе, что не нуждалось в обобщении, убеждали факты, и к точной передаче их в документах и свидетельствах, в дневниках и письмах стремились писатели.

В литературе «шозизма» остро ставится вопрос об обезчеловечивании человека в эпоху материального благополучия. Эта проблема по-разному осмыслялась французскими писателями, но общее из их концептов было – отрицание, критика «общества потребления», неприятие «вещизма», выросшего в душах людей под влиянием удовлетворения их экономических интересов.

Художники выражали свои творческие концепты при помощи различных художественных средств, однако общность цели заставляла использовать схожие художественные приемы, которые стали традиционными для литературы «шозизма».

Появление этих концептов связано с формированием в обществе новых потребностей, новых идеалов. Таким образом, оказывается, что концепты общества потребления – суть отражение объективно существующих в обществе ценностей.

Рассматриваемые романы Эльзы Триоле цикла «Нейлоновый век» («Розы в кредит», «Луна-парк», «Душа»), вписываются в литературную традицию «шозизма», которая была широко представлена в 60-х годах в литературе Франции.

Можем сказать, что Эльза Триоле использует разные художественные средства в романах для изображения новых психологических процессов, происходящих в обществе, в связи с изменением системы ценностей французов, в которой на первый план выдвигается материальное благополучие, связанное с приобретением вещей.

Литература

1. Андреев Л. Г. Зарубежная литература XX века / Л. Г. Андреев. – М. : Высш. шк., 2004. – 559 с.
2. Синеокая Ю. В. Путешествие как философский проект / Ю. В. Синеокая // Философский журнал. – 2014. – № 4. – С. 64.

Когтева А. В.

Научный руководитель: канд. филол. наук,
ст. преп. Святобаченко И. С.
г. Горловка, ДНР

ПРОБЛЕМА ДИХОТОМІЇ «СІЛЬСЬКЕ – УРБАНІСТИЧНЕ» В РОМАНІ «МІСТО» В. ПІДМОГИЛЬНОГО

Зацікавлення темою міста простежується в українській літературі ще з доби Київської Русі. Українські урбаністичні письменники XIX століття не створювали внутрішній зміст міста, а спостерігали та описували його зовні. Урбанізація на українських землях спостерігається упродовж усього XX століття. В цей період відбувається зростання міського населення, революційний розвиток індустрії відриває людину від сільської праці. Починаються міграції людей до міста в пошуках кращої долі.

Питання дихотомії «сільське – урбаністичне» захоплює багатьох українських письменників того часу. Ця проблема

постає в творчості таких визначних літературних митців, як: М. Коцюбинський, М. Хвильовий, В. Підмогильний та ін.

В Україні детальне дослідження творів В. Підмогильного розпочинається з кінця 1980-х років. Багатьох дослідників зацікавила творча спадщина письменника (В. Шевчука, Л. Коломієць, Р. Мовчан, О. Ковальчука, О. Гриценка, В. Мельника, Л. Череватенка, та ін.), але ґрунтовних наукових праць, окрім монографії В. Мельника («Суворий аналітик доби: Валер'ян Підмогильний в ідейно-естетичному контексті української прози першої пол. XX ст.», Київ, 1994), практично не існує.

Роман «Місто» – це перший урбаністичний український твір В. Підмогильного. В ньому письменник піднімає традиційну для своєї творчості проблематику протистояння міста і села. В. Підмогильний в художній формі простежив, як специфічні умови міста, міського життя впливають на зміни у світогляді людей із села, як трансформується під цим впливом традиційно-сільська психологія, думки, етична позиція. Цей твір викликав жваву дискусію в літературній критиці. В ньому були виявлені риси ідеологічних недоліків, нетипове протиставлення села місту, відсутність кращої перспективи майбутнього життя.

Однак, сам письменник пояснював задум свій так: *«Написав «Місто», бо люблю місто й не мислю поза ним ні себе, ні своєї роботи. Написав ще й тому, щоб наблизити, в міру змоги, місто до української психіки, щоб сконцентрувати його в ній, і коли мені частина критики закидає «хуторянську ворожість» до міста, то я собі можу закинути тільки невдячність проти села. Але занадто вже довго жили ми під стріхами, щоб пишати романтиками їх»* [1, с. 46].

Реалії життя розкриваються в головній проблемі твору – трагічності духовних пошуків молодого чоловіка. Розкрито психологічну неспроможність людини перебудувати свою внутрішню сутність згідно з вимогами сучасної для неї дійсності. Проблема завоювання селом міста вирішується в романі в образі сільського юнака Степана Радченка. У центрі зображення роману – розповідь про його душевну та кар'єрну революцію.

Усвідомлюючи необхідність навчатися, щоб потім повернутися до села, Степан Радченко їде до міста – Києва. Спочатку повстанець, потім секретар спілки Робземлісу, талановитий, рішучий Степан впевнений у тому, що він – *«...нова сила, покликана із сіл до творчої праці. Він один із тих, що повинні стати на зміну гнилизні минулого і сміливо будувати майбутнє»* [2, с. 141].

У романі «Місто», відштовхуючись від європейської та національної реалістичної традиції, поєднуючи естетичні основи психологічного реалізму та філософію екзистенціалістів,

письменник досліджує людину засобами модернізму. Він концентрується на внутрішньому стані героїв, мотивації вчинків, на індивідуальному сприйнятті дійсності; В. Підмогильний прагне зрозуміти філософське осмислення селянами та городянами подій, в яких опинилася особистість в епоху революції та війни. І в умовах деморалізації, денаціоналізації та атеїзму народжується ситуація, коли, *«...як свідчить історія, інтелектуал чи, принаймні, певна група інтелігентів, переймається відразу до зовнішнього життя, поринає у внутрішнє, що веде до персоналістського, трансцендентного мислення, аполітичності, душевної вразливості й витонченості тощо»* [2, с. 88].

Серед багатьох літературознавчих версій про роман В. Підмогильного безперечною є та, яку висуває сам письменник: міське життя різко відрізнялося від сільського існування і привнесення міста в життя українських людей з села письменник вважав необхідним.

Література

1. Возняк Т. Феномен міста / Т. Возняк. – Львів : Бібліотека журналу «І», 2009. – 334 с.
2. Образ міста в контексті історії, філософії, культури : Києвознавчі читання. – К. : Парапан, 2005. – 200 с.

Козлов К. Э.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, проф. Штакина Л. А.
г. Горловка, ДНР*

ДИСКУРСИВНАЯ СПЕЦИФИКА ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В современных лингвистических исследованиях дискурс определяют как коммуникативно-прагматическую модель речевого поведения, которому характерна определенная социальная сфера. Эта модель дискурса имеет специфический набор переменных факторов, таких как социальные нормы, отношения, роли, конвенции, показатели интерактивности.

Политический дискурс является одним из приоритетных жанров реализации коммуникативно-прагматического замысла (в сравнении с научным, теледискурсом, кинодискурсом) в рамках конкретного коммуникативного события. Как отмечает Е. В. Горбачева, это – «вербальное и невербальное информационно-коммуникативное взаимодействие политических субъектов по поводу политических идей, идеологий, принципов, оценок, мыслей, которое отображает менталитет политических

субъектов и осуществляется с помощью социальных институтов для достижения политической цели, подчеркивая комплексную когнитивно-коммуникативную природу целенаправленного социального действия этого явления и способность отображать субъективную психологию его участников» [1, с. 14].

Особенности модели полисубъектности политического дискурса отмечает Е. И. Шейгал: «Отличием политического дискурса от других видов институционального общения состоит, во-первых, в том, что «клиент» в политической коммуникации, как правило, массовый, во-вторых, разница проходит преимущественно по субъектно-адресатному вектору» [4, с. 43].

Статус политика обуславливает ожидание адресатом определенной оценки событий, которое проявляется в образовании определённого «модального вакуума» – состояния, в котором адресату ещё не известна оценка адресанта, вакуум которой заполняется в процессе выступления.

Поскольку политическая речь является автороцентрическим форматом речевой деятельности, адресант которой – политическая фигура, чья мысль в обществе имеет определённый вес, особую роль играет субъективная модальность. Её специфика состоит в том, что фактическая, объективная информация о каком-либо событии адресанту уже известна, и в политической речи его интенции направлены на получение субъективной оценки этого события, заполнение модального вакуума адресатом.

Категория модальности в политической речи тесно связана с категорией антропоцентричности. Это обусловлено тем, что «гносеологическим и коммуникативным центром дискурса является человек, его индивидуальное сознание». В категории антропоцентричности можно выделить подкатегории адресантности и адресатности, которые находятся в сложном взаимодействии и имеют разные способы репрезентации [3, с. 228].

Адресант в политическом дискурсе представлен двумя составляющими – реальным адресантом и адресантом-функцией, которая является вербальной репрезентацией мыслей реального адресанта в дискурсивном пространстве. В свою очередь, другим проявлением антропоцентричности дискурса является подкатегория адресатности, которая представлена реальным адресатом и адресатом-функцией. Адресата-функцию ещё называют идеальным адресатом, поскольку он является предсказуемым, интенционально созданным автором и вписанным в дискурс. Важность роли взаимодействия адресата-функции и реального адресанта подчёркивает И. М. Колегаева: «В момент реализации коммуникативного акта гипотетическая модель адресата вступает во взаимодействие с сознанием конкретного реципиента, запланированная схема

наполняется индивидуальным содержанием. Модель адресата превращается, собственно, в фигуру адресата данного речевого акта [...]. От степени совпадения актуализированной фигуры адресата с её виртуальной моделью, встроенной в сообщение, в значительной степени зависит конечный коммуникативный эффект [2, с. 19].

Соотнесенность содержания дискурса с конкретным реальным и абстрактным временем реализуется с помощью различных временных конструкций и темпоральных указаний, ядром функционально-семантической парадигмы которых являются личные формы глагола.

Анализ образцов политической речи современных политиков Великобритании дает основание утверждать, что временные конструкции Present Indefinite и Present Continuous являются наиболее частотными в начале политического выступления, что обусловлено важностью объяснения адресантом причин его обращения к аудитории и объявлением ряда вопросов, которые будут им освещены в ходе изложения своей политической концепции.

Литература

1. Горбачёва Е. В. Информационное пространство современного общества: границы и возможности государственного управления / Е. В. Горбачёва // Массовая коммуникация в структуре социальной информатологии. – М., 2005. – 202 с.
2. Колегаева И. М. Текст как единица научной и художественной коммуникации / И. М. Колегаева. – Одесса, 1991. – 185 с.
3. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е. А. Селиванова. – К., ЦУЛ, «Фитосоциоцентр», 2002. – 336 с.
4. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М. : ИТДГК «Гнозис». – 326 с.

Колесникова А. П.

*Научный руководитель: д-р ист. наук, проф. Липинский В. В.
г. Горловка, ДНР*

ОСОБЕННОСТИ ПРОВОЗГЛАШЕНИЯ ДОНЕЦКО-КРИВОРОЖСКОЙ СОВЕТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Актуальность темы исследования обусловлена потребностью в фундаментальной разработке исторических аспектов, касающихся проблемы провозглашения Донецко-Криворожской советской республики со столицей в городе Харькове, в рамках гражданской

войны (1918-1922 гг.), а также Февральской и Октябрьской революций в России. Это явление общественно-политической истории пока недостаточно исследовано историографией. Творческое использование опыта собственного прошлого поможет избежать ошибок в создании современных органов власти, формировании их партнерских взаимоотношений с обществом, а учет исторических уроков будет способствовать выработке и последовательному осуществлению объективной, предельно сбалансированной и, главное, понятной для всех политики. Все выше изложенное приобретает особое значение сегодня, когда вновь приобретает актуальность вопрос об экономическом признаке, как ведущем, в определении независимости территории Донецко-Криворожского бассейна.

Целью исследования является системное, научное изучение и обобщение вопросов, отражающих условия провозглашения ДКСР. В нашем исследовании мы опирались на архивные источники государственного архива ДНР, а именно ряд статей газеты «Донецкий пролетарий» за период октября 1917 года по апрель 1918 года, доклады товарища Стельмаха о жизни и деятельности товарища Артема. Тему нашего исследования помог раскрыть такой вид исторического источника, как мемуары, представленные записями Сергеева Федора Андреевича.

В данной работе была совершена попытка раскрыть характер дискуссий между делегатами IV областного съезда Советов Донецкого и Криворожского бассейнов, в ходе которого была провозглашена республика. Нами сделана попытка осветить особенности процесса ее провозглашения. Съездом было принято решение о создании республики и руководящих органов, это решение поддержали в Секретариате ЦК РСДРП(б) [5, Л. 26]. Главным принципом государственного строительства в Донецко-Криворожской советской республике был принцип построения органов власти и управления по образцу большевистской России. Своей основной задачей правительство ДКСР считало реализацию постановлений, декретов и распоряжений Совнаркома РСФСР. В 1917 г. рабочие лидеры Донбасса во главе с Федором Сергеевым предприняли первую попытку реализовать право Донбасса на автономию политическими методами [3, с. 88]. Выступая на пленуме областного комитета Советов Донецкого и Криворожского бассейнов 17 ноября 1917 года, Артем предлагал «создать независимую от киевского центра самоуправляемую автономную Донецкую область и добиваться для нее всей власти Советов» [4, с. 120]. Как результат в городе Харьков 12 февраля 1918 года на областном съезде Советов Донецкого и Криворожского бассейнов была провозглашена Донецко-Криворожская советская

республика. Донецкие большевики объявили своей столицей город Харьков. ДКСР была провозглашена частью Российской Советской Федерации [3, с. 256]. Товарищ Артем подчеркивал, обосновывая провозглашение Донецко-Криворожской советской республики: «Сепаратисты не мы, а вы (Николай Скрыпник и ЦИК Советов Украины). Почему вы стремитесь быть с Киевом? Потому что Советская республика не по национальному признаку для вас более крепкий орешек, чем национальная» [1, Л. 45]. В целом, процесс формирования новых органов власти в Донецко-Криворожском бассейне остался незавершенным. Это было обусловлено наступлением австро-венгерских войск и войск УНР. В связи с ранее изложенным, ДКСР была выделена на основании экономического признака, однако отношения с Украинской и Российской республиками до конца определены не были.

Резюмируя сказанное, можно сделать вывод, что российская центральная власть большевиков и лично В. И. Ленин наверняка знали об идее создания ДКСР и поддерживали ее. Споры о целесообразности данного образования в руководстве большевистской партии велись с первых дней существования республики. В свете сказанного, мы можем увидеть свидетельство о колебаниях властей во взглядах на будущее устройство советского государства. В то же время в Петрограде велись горячие споры о том, по какому принципу будет строиться СССР – по принципу федерации национальных республик или же по принципу федерации регионов, составляющих единый хозяйственно-экономический комплекс [2, с. 237]. Решение об автономии созрело в сложных политических условиях, когда на территорию Донбасса одновременно претендовала и ЦР и Советская Россия, велась борьба против местных советов войсками генерала Каледина, а позже появилась ещё и угроза иностранной оккупации. Таким образом, в контексте масштабного фона исторических событий Донецко-Криворожская советская республика имела короткую, но достаточно содержательную историю.

Литература

1. Доклады т. Стельмаха о жизни и деятельности Артема. // Гос. Архив ДНР. Ф. 37. Оп. 45. Д. 412. Л. 1-215.
2. Корнилов В.В. Донецко-Криворожская республика. Расстрелянная мечта / В.В. Корнилов. – Харьков: Фолио, 2011. – 604 с.
3. Михненко А.М. Новейшая история Донецкого бассейна: (80-е гг. XIX – 40-е гг. XX вв.): Монография / А.М. Михненко. – Донецк: Сталкер, 1998. – 296 с.
4. Сергеев Ф.А. Статьи, речи, письма / Ф.А. Сергеев. – М.: Политиздат, 1983. – 351 с.

5. Доклады IV Съезда Советов Донецкого и Криворожского районов // Приложение к газете «Донецкий пролетарий». 1918. 23 февраля. // Гос. Архив ДНР. Ф. 49. Оп. 41. Д. 409. Л. 26.

Кондратов Д. И.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Филатова В. А.
г. Горловка, ДНР*

АНГЛИЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРНАЯ СКАЗКА (В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА)

Абсолютный эквивалент русскому слову «сказка» отсутствует в английском языке. Есть у англичан термин «tale», который означает «a story, especially one which might be invented or difficult to believe» [3, с. 1486], «волшебная сказка» – «fairy tale», которая имеет следующую дефиницию: «a traditional story written for children that usually involves imaginary creatures and magic» [3, с. 505] и «народная сказка» – «folk tale» – «a story that parents have passed on to their children through speech over many years» [3, с. 552]. Есть у англичан сказки о животных (анималистические сказки – animal fairy-tales), стихотворные и прозаические (beast epic, anthropomorphic story), «фэнтези», однако родового понятия сказки нет.

Авторская сказка появилась в Англии в 19 веке. Несмотря на то, что английских сказочников не объединяет какая-то универсальная школа или художественный кружок, общие черты их стиля невозможно не заметить: юмор, игра слов, необычная легкость всего рассказа, пародийность иронии. В структуре сказки прослеживается естественное смешение прозы и стиха. Одна из центральных проблем английской авторской сказки – взаимоотношение взрослых и детей. Главный герой – ребёнок, который часто сталкивается с проблемами взрослых людей. Основной мотив – пути предупреждения неудачи.

В отличие от фольклорной сказки, которая представляет адресату коллективное начало, авторская сказка имеет индивидуальное начало, потому что идейное и идейно-тематическое содержание определяет автор. Народная сказка относится к фольклорному жанру, поэтому волшебное в ней – способ репрезентации мира народом, способ кодирования ценностей и морали этноса в письменной форме. Литературная сказка имеет определенного автора, поэтому волшебное в ней – это индикатор психологической и моральной сложности человека, его собственный способ миропонимания и презентации.

Например, рассуждая об особенностях перевода сказок Л. Кэрролла, Нина Демурова писала: «К обычным трудностям,

связанным с переводом иноязычного автора, отдаленного от нас временем, иными нравами, литературными установками и условностями, в случае с Кэрроллом прибавляется еще одна» – это английский язык и любовь автора «Алисы» к экспериментам с ним [1].

Перед переводчиками литературных сказок стоит нелёгкая задача – донести авторский замысел до детской аудитории, сохранить не только дух английской сказки, но и уникальный стиль автора, передать органичность языка оригинала и юмора. Очень часто буквальный перевод, под которым понимается следование форме и содержанию оригинала, с учётом национального колорита, невозможен. Чаще всего переводчики прибегают к пересказу, который подразумевает интерпретацию и расценивается как соавторство. Печатаются такие книги с пометками «в пересказе» или «по мотивам». Переводчик, считающий себя равноправным автором текста, указывает своё имя на титульной обложке книги. По мнению Б. Заходера, есть только «один способ перевода, позволяющий переводить неперебиваемое, – это писать заново. Писать так, как написал бы сам автор, если бы писал на языке перевода, в данном случае – по-русски. Таким образом, переводчик становится практически соавтором. Это ничуть не умаляет ни прав, ни славы автора. Ведь соавтор его является таковым на «территории» своего языка», где он имеет «право рассматриваться как автор» [2].

Литература

1. Демурова Н. М. О переводе сказок Кэрролла [Электронный ресурс] / Н. М. Демурова. – Режим доступа: http://lib.ru/CARROLL/carroll0_10.txt
2. Заходер Б. Приключения Винни-Пуха (Из истории моих публикаций) [Электронный ресурс] / Б. Заходер // Вопросы литературы. – 2002. – № 5. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/voplit/2002/5/zah.html>
3. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Third Edition. – Cambridge University Press, 2008. – 1799 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В современных научных исследованиях идентичность личности рассматривается в таких преломлениях, как национальная, гендерная, профессиональная, религиозная, идентичность в условиях различных социальных институтов, которая максимально полно представлена в рамках социологического подхода. Данный подход к понятию идентичность личности находит основания «Я» в общественной практике человека, отличается полипарадигмальностью и рассматривается как результат синтеза идей ряда теоретико-методологических направлений.

Поиск личностной идентичности – центральная задача периода взросления. В этот период необыкновенно трудно согласовать собственные переживания, переживания окружающих и приспособление к общественным нормам. Физическая и психическая нестабильность, ожидания со стороны общества и проблемы развития ставят молодых людей в нелегкое положение. Тем более трудно это сделать в период процесса глобализации, который охватывает различные сферы жизнедеятельности и обостряет проблему национально-культурной идентичности. Отождествление личности с культурой задает человеку смысловые и ценностные координаты, определяет его мировоззрение и мировосприятие, систему значимых символов, норм и правил поведения.

Идентичность в целом – это тождественность личности, которая характеризуется целостностью на высших уровнях развития. Эго-идентичность – это процесс переживания своего «Я» как действительно уникального, отличного от столь же неповторимых других «Я». Групповая идентичность – это неразрывная связь с группой, обществом, классом, и, как результат, выработка ценностей, моральных норм поведения, приобретение социальной роли, статуса, идеалов и жизненных планов, потребностей, мотивов, характерных для этой общности [1, с. 226].

Источником формирования эго-идентичности становятся различные идентификации, часто уходящие в детство, и, следовательно, велика здесь роль семьи и семейного воспитания. Вначале образом для подражания становятся родители с их ценностями и нормами, затем в этот спектр вовлекаются братья, сестры, сверстники, значимые взрослые. Цепь идентификаций становится и защитным механизмом, и руководством к действию,

что приводит к формированию Я-идеала, после чего возникает дальнейшая возможность интенсивного развития личности.

Идентичность формируется социальными процессами, поддерживается и видоизменяется социальными отношениями. Социальные же процессы, связанные с формированием и поддержанием личностной идентичности, детерминируются социальной структурой в целом и ее отдельными элементами. В частности, особое значение приобретает институт высшего образования, который является важной сферой, пространством личностной идентификации, обретения своего жизненного потенциала [3, с. 234]. Данный аспект обусловлен тем, что именно в возрастной интервал 17–22 лет, который совпадает с обучением в вузе, у молодых людей в сфере личностного развития происходят такие изменения, как: развитие духовных сил, способностей и умений; формирование ценностных ориентаций личности; развитие творческой индивидуальности, раскрытие потенциала, самоактуализация личности; становление профессиональной увлеченности, ориентации на задачу; развитие независимости от социальной среды, самостоятельности суждений и др. Формирование негативной идентичности в молодом возрасте влечет за собой отрицание социально значимых ценностей, проявление агрессии, жестокости, нетерпимости к мнениям других людей, категоричности суждений, конфронтации с теми, кто воспринимается как «чужие». Размытая социальная и личностная идентичность приводит к конформности, неопределенности ценностных ориентиров, нравственных представлений, не различению границ социально-нормативного и противоправного поведения. Что создает предпосылки для принятия экстремистских идей, вовлечения в различного рода экстремистские группировки [2, с. 42].

В настоящее время современная студенческая молодежь в большей степени отдает приоритет таким явлениям, как семья, жизнь, здоровье и любовь; менее значимыми являются дружественные связи, отдых и карьера. Это свидетельствует о том, что молодежь преимущественно разделяет традиционные духовно-нравственные, а не прагматичные ценности.

Литература

1. Бабянц К. А. Изучение ценностно-смысловых и индивидуально-личностных особенностей студентов как основа диагностики специфики антитеррористического мировоззрения / К. А. Бабянц // Психология формирования антитеррористических ценностей студентов современного университета. – Москва, 2013. – С. 252–257.

2. Королева Н. Н. Отношение к экстремизму и профессиональная идентичность студенческой молодежи российского мегаполиса / Н. Н. Королева // Известия Иркутского государственного университета. – 2016. – Т. 18. – С. 38–46.
3. Нетребко Е. Н. Проблема становления личностной идентичности студента в условиях современного института высшего образования / Е. Н. Нетребко // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 5. – С. 231–237.

Конюх М. А.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Ярмыш И. А.
г. Донецк, ДНР*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ВСТУПЛЕНИЮ В БРАК В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В условиях изменчивости современного общества определенные метаморфозы претерпевают и взгляды на брак, его ценность у молодых людей. Семейная жизнь, открывая человеку возможности для личностного роста и счастья, одновременно предъявляет к нему и немало требований. Среди факторов, определяющих стабильность молодых семей, психологи выделяют готовность молодежи к браку [2, с. 49, 165].

Теоретический анализ показал, что понятия «психологическая готовность к семейной жизни» и «психологическая готовность к браку» не являются тождественными. Психологическая готовность к браку предполагает только брачные (супружеские) отношения между мужем и женой. Психологическая готовность к семейной жизни подразумевает брачно-семейные отношения.

И. В. Гребенников [1] указывал, что психологическая готовность к браку – это определенная степень личностной зрелости. М. Земская подчеркивала, что зрелость должна быть не только физическая, но также психическая и социальная. Психическая зрелость – это степень умственного и эмоционального развития, способность брать на себя ответственность за других людей. С. М. Питилин под готовностью к браку понимал интегративное качество личности, основанное на адекватном восприятии юношами и девушками совокупности требований, обязанностей, социальных стандартов поведения, которыми регламентируется семейная жизнь.

Таким образом, при всем разнообразии подходов к определению психологической готовности к браку Т. В. Андреева, И. В. Гребенников [1] и В. А. Сысенко [2, с. 166] выделяют ряд основных психологических компонентов готовности к браку,

которые называют важнейшими. Эти компоненты включают в себя формирование определенного нравственного комплекса; подготовленность к межличностному общению и сотрудничеству; способность к самоотверженности по отношению к партнеру; наличие эмпатийных качеств и высокой эстетической культуры чувств и поведения личности; умение разрешать конфликты конструктивным способом и способность к саморегуляции собственной психики и поведения.

Указанные компоненты были положены в основу опросника для исследования уровня готовности молодежи к вступлению в брак, разработанного Т. С. Триполевой.

Таким образом, **объектом** исследования выступает психологическая готовность к вступлению в брак как психологический феномен.

Предмет исследования: психологическая готовность к вступлению в брак в юношеском возрасте: гендерный аспект.

Гипотеза исследования: уровень сформированности психологической готовности к браку в юношеском возрасте выше у лиц женского пола, чем мужского и имеет качественное своеобразие.

Выборка. Испытуемыми являлись студенты 3 курса ДонНУ в количестве 60 человек: 24 юноши и 36 девушек, не состоящих в браке. Возраст испытуемых – 19-20 лет.

После проведенного пилотажного исследования с помощью опросника «Психологическая готовность к браку» Т. С. Триполевой, нами были получены результаты, позволившие сделать следующие выводы.

Сходство в том, что первостепенно значимым фактором в супружеской жизни и юношами, и девушками отмечено наличие такого качества как верность в супружеских отношениях. Наименее выраженным для обоих полов является фактор готовности изменить свой образ жизни ради другого.

Также были выявлены и различия по параметрам готовности к браку. Так наиболее выраженными у девушек является такие параметры как: готовность понимать и уважать особенности партнера по браку, наличие доброты в отношениях и готовность совместно обсуждать возникшие ошибки и трудности друг с другом. В меньшей степени девушки согласны с тем утверждением, что в супружеской жизни должно присутствовать такое качество как смирение.

Юноши чаще ставят на первое место готовность брать ответственность за свое поведение, не перекладывая последствия на другого человека, ценят честность в отношениях и также готовы обсуждать ошибки и трудности друг с другом. Если девушки готовы обсуждать ошибки и трудности, возникшие в семье, то юноши,

наоборот, согласны делиться переживаниями, возникшими вне семьи (различия значимы на 5 % уровне по U-критерию Манна-Уитни).

Общий индекс готовности к браку у юношей составляет 52,86, а у девушек равен 55,14. Эти данные соответствуют высокому уровню и позволяют нам утверждать, что готовность к браку выше у девушек, чем у юношей.

Таким образом, в юношеском возрасте большой процент людей готов к вступлению в брак. При этом общий уровень готовности имеет средний уровень. Данный возраст характеризуется смешанными установками касательно вопросов брака. Установлено, что достаточно развиты ценностные ориентации, но наличествующие представления о распределении ответственности в браке и принятии себя и партнера зачастую находятся еще на этапе формирования и развития, отмечается низкая сформированность образов брачного партнера и себя как будущего супруга (супруги). Уровень готовности к браку у девушек выше, чем у юношей. Психологическая готовность к браку как личностное образование может иметь разный уровень сформированности и структурную организацию компонентов. Для изучения сформированности компонентов необходимо провести дальнейшие исследования.

Литература

1. Гребенников И. В. Этика и психология семейной жизни / И. В. Гребенников, И. В. Дубровина, Г. П. Разумихина. – М., 2007. – 256 с.
2. Сысенко В. А. Супружеские конфликты / В. А. Сысенко. – 2-е изд. – М., 2009. – 174 с.

Кортяк Д. Г.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Шульга В. В.
г. Донецк, ДНР*

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Для Донецкой Народной Республики, выстраивающей свою государственность, особое значение имеет развитие системы образования, ориентированной как на потребности личности, так и на кадровые потребности государства.

Одним из показателей качества образования является мнение студенческой молодежи о его уровне, важнейшим показателем

качества образовательных услуг выступает удовлетворенность его результатами самих студентов.

В рамках изучения дисциплины «Педагогика высшей школы» магистрами Донбасской юридической академии (далее – ДЮА) было проведено исследование, направленное на выявление основных направлений усовершенствования образовательного процесса. Исследование проводилось в виде анкетирования. Анкета предъявлялась в индивидуальной форме и состояла из 27 утверждений, степень важности которых оценивалась по десятибалльной шкале с точки зрения приоритетности научной и практической значимости обозначенных проблем. В ходе исследования было опрошено 20 респондентов.

На первом месте среди респондентов данной выборки по приоритетности педагогических проблем располагается финансирование (ср. балл – 9,45). Обеспеченность финансовых и материально-технических фондов является важнейшим фактором существования любого ВУЗа вне зависимости от срока деятельности.

Потребность в должном финансировании учебно-воспитательного процесса в ДЮА, которая обозначена респондентами как наиболее актуальная, может объясняться множеством причин: нехваткой технического оснащения ВУЗов (компьютеры, проекторы, мультимедийные устройства и др.), необходимого для проведения современных форм занятий с их помощью. Кроме того, немаловажным фактором для студентов ДЮА является возможность плотного и многопланового сотрудничества с другими ВУЗами как ДНР, ЛНР так и зарубежными для обмена опытом, создания межвузовских связей и новых научных проектов, что также предполагает определенную статью расходов в финансовых поступлениях.

Вторым по значимости показателем для респондентов является сохранение и укрепление здоровья (ср. балл – 8,85). На протяжении последнего времени можно наблюдать, как ценность здоровья выходит на первые позиции в иерархии ценностных ориентаций современного человека.

Студенты внимательно и заботливо относятся к своему здоровью, готовы уделять ему достаточно сил и времени. Реализацией этой потребности может стать организация специальных бесплатных спортивных площадок и тренажерных залов на территории ВУЗа, проведение тематических лекций и мастер-классов по формированию здорового образа жизни и, в целом, продуманная вузовская политика, направленная на оздоровление студентов и сотрудников образовательного учреждения.

Третьим по значимости показателем эффективного образовательного процесса с точки зрения магистров является

«нравственное и эстетическое воспитание и развитие личности» (ср. балл – 8).

Нравственное воспитание, выступая основой формирования ценностных ориентаций личности, оперирует понятиями терпимости и толерантности, рациональности и свободы мысли, сотрудничества, порядочности и верности истине и т.д. Показателем эффективности нравственного воспитания студентов является построение отношений доверия, взаимоуважения, ответственности за себя и других, взаимной требовательности, воспитание чувства коллективизма.

Ценности составляют основу мировоззрения личности. Формирование осознанного чувства профессионального долга является одной из главных задач нравственного воспитания. Вероятно, студентами было замечено, что формирование вышеуказанных ценностей осуществляется не должным образом, либо не осуществляется вообще [1, с. 134].

В свою очередь, эстетическое воспитание – целенаправленное, систематическое воздействие на личность с целью ее эстетического развития. Результатом эстетического воспитания является формирование творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное в природе, труде, общественных отношениях с позиций эстетического идеала, а также испытывать потребность в эстетической деятельности.

Если говорить об эстетическом воспитании в ВУЗе, то оно способствует активизации самосознания студентов, формированию их активной социальной позиции, основанной на гуманистических ценностях; гармонизирует эмоционально-коммуникативную сферу и снижает остроту реагирования на стрессовые ситуации, то есть оптимизирует поведение студента и расширяет его возможности для общения в совместной групповой деятельности [1, с. 156].

Студенты своим выбором подчеркивают, что их уровень нравственного и эстетического развития недостаточно высок, нуждается в повышении и развитии, и эта проблема стоит достаточно остро для современной молодежи в целом. Низкий уровень нравственности, не говоря об эстетических предпочтениях, в целом является характерной приметой современности. При этом, изменения в сознании современного молодого человека неразрывно связаны с новым пониманием собственной субъектности, с возрастанием роли личности в современном обществе, что подразумевает высокий уровень ее развития, в том числе нравственного и эстетического.

Несовершенство социального опыта, недостаточная устойчивость убеждений молодежи, которая учится в высших учебных заведениях, обуславливает необходимость формирования определенного уровня культурного фундамента воспитания и развития личности студента,

от чего зависит его будущее и как личности, и как профессионала

Кроме того, масштабность, глубина и динамизм происходящих экономических, политических и духовных процессов в ДНР предъявляют особые требования к формированию общекультурных ценностей молодежи, в структуру которых входят эстетические и нравственные идеалы.

Воспитание молодых специалистов, способных преобразовывать и создавать новые знания и духовные ценности – социальная функция высшей школы, которая требует новой организации системы эстетического воспитания молодежи на ВУЗовском этапе. Для решения этих задач предлагается ввести отдельную тему о культуре поведения и умении общаться в содержание дисциплин гуманитарного цикла, таких как: основы юридической деонтологии, юридическая психология, этика и риторика.

Формирование культурных ценностей и норм происходит на основе отбора определенных типов поведения и опыта людей. Поэтому, при повышении квалификации преподавательского состава высшей школы необходимо ввести курсы по совершенствованию коммуникационных умений и навыков работы со студенческой аудиторией.

Целью воспитания студентов должно быть разностороннее развитие личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающего высокой культурой, интеллигентностью, социальной активностью. Поэтому основной задачей в воспитательной работе со студентами является создание условий для раскрытия и развития творческих способностей, гражданского самоопределения и самореализации, гармонизации потребностей студентов в интеллектуальном, нравственном и физическом развитии [2].

В стенах ВУЗа должно происходить формирование «профессионального специалиста», т.е. человека, обладающего не только необходимыми специализированными навыками и знаниями, но и самостоятельного в своих действиях и суждениях, активного в различных сферах жизни. Формирование личности человека происходит всю жизнь, и в ВУЗе закладываются основы мировоззренческих характеристик.

Литература

1. Быченко Ю. Г. Формирование человеческого капитала: социально-экономический аспект / Ю. Г. Быченко. – Саратов, 1999. – 230 с.
2. Блинова Е. В. Педагогика высшей школы. Роль вуза в воспитании личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lms.kgeuxu7mod/forum/discuss.php?d=73>. – (Дата обращения 05.02.2018).

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ГАСТРОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Гастрономический дискурс подразумевает влияние климатических условий каждой страны и даже региона, потому что климат влияет на все структурные и смысловые составляющие кулинарных рецептов, меню в ресторанах, кулинарных гидов и т.п.

Немаловажно понимать разницу в продуктах, ведь благодаря климатическим особенностям в каждой стране и даже в каждом регионе традиционный набор продуктов будет отличаться. К примеру, в Нормандии веками принято было выращивать яблочные сады, поэтому этот регион так славится яблочными тартами, кальвадосом и сидром, а главной гастрономической достопримечательностью является известный сыр камамбер. Прованс изобилует различными сортами вин, специями, среди самых знаменитых блюд следует назвать рататуй и буйабес [1].

Что же касается других франкоговорящих стран, их гастрономия будет резко отличаться от французской. Так, в Алжире традиционные национальные блюда – это суп щорба с нутом, мясом и овощами; кус-кус, подающийся как соленое блюдо, либо как сладкий десерт; блюда из баранины, козлятины; компот из сухофруктов.

Одно и то же блюдо может перемещаться из одной страны в другую, но при этом оно будет разительно отличаться от оригинала. К примеру, национальным блюдом Франции является круасан, но так как у этой страны на протяжении многих столетий было много колоний, аналогичные блюда появились и в других странах мира. В Марокко это кааб-эль-гзаль. Десерт является изюминкой марокканской кухни, однако начинен он не фруктовым джемом или шоколадом, как это принято во Франции, а миндальной пастой, что характерно для стран северной части Африки.

Проанализируем, каким образом климатические характеристики проявляются в гастрономическом дискурсе, на примере текстов франкоязычных кулинарных рецептов.

В рецепте «*Salade de pommes de terre, saumon cuit doucement et asperges vertes sauce fromage au blanc*» климатические характеристики прослеживаются в том, что все ингредиенты типичны для средиземноморской французской кухни [2]. Спаржа, лук, фасоль – одни из любимых продуктов во Франции, потому что климат идеально подходит для их произрастания. Географическая близость к морю и наличие рек объясняют популярность лосося

во французской кулинарии. А оливковое масло – это гордость французов, проживающих на побережье Средиземного моря.

Климат Франции располагает к легкой и натуральной пище, поэтому французы едят большое количество овощей и минимизируют время термической обработки пищи. Например, лосось Label Rouge идеально подходит для блюд с недолгой термической обработкой. С точки зрения этнолингвистики, это блюдо в полной мере соответствует климатическим условиям проживания французов, является отображением культуры и традиций этого народа, гармонично отражает взаимоотношения человека и природы.

Культура питания французов веками опирается на климатические особенности, вот почему блюда имеют исторические названия. Чаще всего блюдам даются названия исходя из ингредиентов, например, «*Camembert rôti au four aux pommes, miel et mélange de raisins et noix*», «*Filet mignon de porc farci au camembert*».

В гастрономическом дискурсе очень заметно влияние религии и экономики. Последний фактор стал главным различием между кулинарией богатых европейских стран, таких как Франция, Бельгия, и бедных стран африканского континента, к примеру, Камерун или Нигер. Но даже и в рамках одной страны можно заметить значительную разницу в кулинарных традициях. В эпоху Средневековья во Франции было большое социальное расслоение, поэтому низшие слои питались крупами, рыбой, занимались скотоводством. А высшие слои общества наслаждались лучшими блюдами и специально нанимали придворных поваров для их приготовления.

Что касается религии, она повлияла на гастрономический дискурс благодаря различным постам, специфике блюд, использующихся в обрядах и ритуалах. Господствующие религии (буддизм, христианство и ислам) накладывают некоторые ограничения в еде, что способствует формированию особой культуры питания в каждой стране. В основном это было связано с экономным расходом пищевых ресурсов и постепенно перешло в традиции и ритуалы.

И не смотря на то, что почти все религии празднуют Рождество, в каждой стране традиционные блюда весьма отличаются. Во Франции это индейка, каштаны, фуагра, рождественское полено, разные виды сыров; в Испании Рождество встречают с барашком, индейкой или поросенком, а на десерт – туррон с марципанами и орехами; Армения славится сладким пловом с орехами и сухофруктами, куличами и форелью; в Японии едят гречневую лапшу с бульоном, морепродукты и суп с рисовыми пирогами

Вековые традиции и религия закладывают основу отношения определённого народа к еде. Например, в Японии природа обожествляется, именно поэтому пища обрабатывается по

минимуму, чтобы сохранить первозданный вид, а так же все витамины, микроэлементы и минералы.

Таким образом, климатические особенности влияют на структуру рецепта, его ингредиенты и на способ обработки и приготовления продуктов, так же немаловажное влияние оказывает менталитет жителей данной страны или региона, их пищевые традиции и кулинарные предпочтения. Кроме того, каждая религия несет в себе ряд правил, согласно которым существуют продукты, которые можно употреблять, и те, которые под запретом.

Литература

1. Французская кухня: главные блюда из каждого региона [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://34travel.me/post/frenchfood>
2. Salade de pommes de terre, saumon cuit doucement et asperges vertes sauce fromage au blanc [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.epicetoutlacuisinededany.fr/2016/08/salade-de-pommes-de-terre-saumon-cuit-doucement-et-asperges-vertes-sauce-fromage-au-blanc.html>

Котлярова М. В.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Сытенко О. А.
г. Горловка, ДНР

АДЕКВАТНОСТЬ И ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

Оценивая любой перевод, мы неизменно обращаемся к такой категории, как качество перевода [2, с. 351]. Оно определяется соответствием системе требований, т.н. «норме перевода», но поскольку нормативные требования к качеству перевода могут относиться лишь к определённым ряду текстов и условиям переводческой деятельности, вопрос оценки качества перевода остаётся предметом дискуссий. В. Н. Комиссаров определяет качество перевода как «результат перевода, обусловленный степенью смысловой близости перевода оригиналу, жанрово-стилистической принадлежностью текстов оригинала и перевода, прагматическими факторами, влияющими на выбор варианта перевода» [1, с. 115].

Эквивалентность перевода является основным критерием его оценки и очень тесно переплетается с адекватностью. Так, лингвисты И. И. Ревзин и В. Ю. Розенцвейг под адекватным переводом понимали результат переводческой деятельности, содержащий в себе достаточно полную передачу содержания и формы текста

с помощью равноценных средств, т.е. в их трактовке понятие «адекватность» было тождественно понятию «эквивалентность». Подобное мнение разделял и шотландский лингвист Дж. Кэтфорд. Однако некоторые учёные чётко дифференцируют эти понятия. В. Н. Комиссаров считает, что адекватный перевод – это «перевод, который обеспечивает прагматические задачи переводческого акта на максимально возможном для достижения этой цели уровне эквивалентности, не допуская нарушения норм или узуса переводящего языка (ПЯ), соблюдая жанрово-стилистические требования к текстам данного типа и соответствуя общественно-признанной конвенциональной норме перевода» [1, с. 5], в то время как эквивалентный перевод определяется как «перевод, воспроизводящий содержание иноязычного оригинала на одном из уровней эквивалентности» [1, с. 5].

Различие в трактовании терминов, наряду с активным изучением вопроса эквивалентности перевода, стало причиной создания ряда типологий, формируемых на основе различных уровней текстового восприятия. Так, Ю. Найда и Ч. Табер разделяют эквивалентность на: **динамическую** (с точки зрения воздействия на реципиентов и использования переводческих трансформаций): англ. *“I never saw him again”* – рус. *«Больше я с ним не сталкивалась»* и **формальную** (как результат использования постоянных межязыковых соответствий) [3, с. 200-202]: англ. *“I never saw him again”* – рус. *«Я никогда его больше не видела»*.

После ряда исследований, проведенных зарубежными лингвистами, на свет появилась типология эквивалентности в аспекте лексических соответствий: 1) **one-to-one equivalence** – когда речь идет о полном тождестве лексических единиц исходного языка (ИЯ) и ПЯ: англ. *“I didn’t tell him the truth”* – рус. *«Я не рассказала ему правду»*; 2) **one-to-many equivalence** – если присутствует частичная тождественность в том или ином контексте: англ. *“I didn’t tell him the truth”* – рус. *«Я солгала ему»*; 3) **nil-equivalence** – если лексические единицы не тождественны: англ. *“I didn’t tell him the truth”* – рус. *«Уж лучше сладкая ложь»*.

В. Н. Комиссаров в «Общей теории перевода» формулирует следующие 5 уровней эквивалентности: 1) **на уровне цели коммуникации** – когда текст перевода оказывает на реципиента тот же коммуникативный эффект, что и текст оригинала: англ. *“Not much to them”* – рус. *«Не бог весть что»*; 2) **на уровне описания ситуации** – когда текст перевода содержит ту же внеязыковую ситуацию, т.е. и в тексте оригинала, и в тексте перевода одна и та же ситуация, имеющая один и тот же коммуникативный эффект, описана по-разному: англ. *“Aha, what’s he after?”* – рус. *«Что ему от меня нужно?»*; 3) **на уровне сообщения** – когда текст

перевода отражает суть оригинала, описывается та же ситуация и сообщается та же информация, однако структура перевода не воспроизводит структуру оригинала: англ. *"My gripe is not with lovers of the truth but with truth herself"* – рус. *«По-настоящему меня раздражают не правдолюбцы, а правда как таковая»*; 4) **на уровне структуры высказывания** – когда текст перевода сохраняет коммуникативный эффект подлинника, описывает ту же ситуацию, сообщает ту же информацию и использует практически те же языковые средства: англ. *"An hour later he was gone"* – рус. *«Он покинул меня спустя час»*; 5) **на уровне языковых знаков** – когда достигается максимальное тождество между подлинником и переводом: англ. *"I considered his request"* – рус. *«Я обдумала его просьбу»*.

Таким образом, можно сделать вывод, что перевод эквивалентен в том случае, если тексты ИЯ и ПЯ равноценны друг другу, а адекватен – если содержание и языковая форма оригинала передается в полной мере, а переводческое решение соответствует установленной коммуникативной ситуации. Объектом эквивалентности мы можем охарактеризовать перевод как результат переводческой деятельности, а объектом адекватности – сам процесс переноса текста с ИЯ на ПЯ.

Литература

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М., 1990. – 250 с.
2. Сдобников В. В. Теория перевода : [учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков] / В. В. Сдобников. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 448 с.
3. Nida E. A. The theory and practice of translation / E. A. Nida, Ch. R. Taber. – Leiden, 1969. – 220 p.

Кофтин Т. П.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Кораблева Н. В.
г. Горловка, ДНР*

СИМВОЛИКА ЧИСЕЛ В РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Большая советская энциклопедия трактует понятие числа как важнейшее математическое понятие, которое изменялось на протяжении веков, постепенно обогащаясь содержанием по мере расширения сферы человеческой деятельности. На сегодняшний день число как в жизненных, так и в художественных контекстах

может означать дополнительные смыслы, то есть может быть символом.

Существуют разные подходы к пониманию символики числа. С одной стороны, будучи математическим знаком, число способно приблизить художественный образ и литературоведческую мысль к математической конкретности и ясности, как писал А. Лосев: «сделать точными неточные науки». С другой стороны, будучи символом, число становится неоднозначным и необъяснимым до конца. По этому поводу М. Бахтин писал: «Истолкование символических структур принуждено уходить в бесконечность символических смыслов, поэтому оно не может стать научным в смысле научности точных наук». Но по сути, лосевская и бахтинская теории выражают одну и ту же мысль бесконечной жизни символа в контексте культуры [1].

Рассмотрение проблемы символики числа имеет длительную традицию, начинающуюся в античности учениями Платона и Пифагора. Среди последователей Пифагора много философов, писателей, поэтов, ученых и литературоведов. Например, русский философ и поэт В. Соловьев исследовал числовую символику в контексте каббалистической культуры, где она вознесена до философского уровня. Среди недавних работ в области числовой символики можно выделить монографию Л. Мных «Заметьте число, господа...» числовой символизм поэзии XX века», где автор рассматривает вопрос о числовой символике в контексте различных культур и проблему числовой символики русской поэзии XX века [1].

По мнению исследовательницы, для русской литературы XX века можно выделить четыре основных контекста, которые следует учитывать в процессе трактовки числовой символики: славянский (фольклорно-мифологический), христианский, античный и иудейский.

Культурные традиции числового символизма в русской культуре берут свое начало с Древней Руси, философия и эстетика которой унаследована из античной и христианской традиции.

С давних времен славянские народы придают большое значение числам, слагая о них пословицы, поговорки и народные мудрости. Некоторые традиции меняются, но большинство числовых значений остаются неизменными и по сегодняшний день.

В литературной символике чисел принято выделять явные и скрытые числа. Явными числами называют те, которые прямо обозначены числовыми знаками или вербализованы. Скрытыми числами называют те, которые не названы, но «просчитываются» в художественной реальности (предметы, персонажи, события), на них автор не указывает, но их можно посчитать.

В романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» присутствует большое количество явных и скрытых числовых символов. Явными числами можем назвать квартиру № 50, дом № 302-бис. Можно сразу определить их символику. Выводим нужное нам число путем сложения, а именно $5+0=5$, и $3+0+2=5$. Число 5 традиционно связываю с грехопадением человека, так как графически оно представлено нам в виде пятиконечной звезды – пентаграммы. О значении пентаграммы писал Элифас Леви: «Пентаграмма с двумя восходящими концами представляет сатану в виде козла на шабаше; когда восходит один конец — это знак Спасителя» [2]. Таким образом, мы понимаем, что Воланд с его свитой не просто так заселяются именно в этот дом и именно в эту квартиру.

Распространенным скрытым числом в романе является 2. В романе действия происходят в двух временных пространствах: современной Москве XX столетия противопоставляются «пилатские» главы из романа, который написал Мастер. Число 2 соотносится с «раздвоением Ивана». По наблюдениям булгаковедов, у всех главных персонажей в романе есть свой двойник: Иешуа и Мастер, Левий Матвей и Иван Бездомный и т.д. Энциклопедия символики и геральдики определяет число 2 как: «первое число, происходящее из единства, поэтому оно символизирует также грех, отклоняющийся от первоначального блага, и тем самым указывает на преходящее и подверженное порче» [3]. Становится ясно, что болезнь «шизофрения», то есть раздвоение личности, выявляется у поэта Ивана Бездомного не просто так, он греховен. Бездомный не верит в Бога, пишет антирелигиозную поэму и за это несет свое наказание.

Исследователи романа не оставили без внимания явные числа, многочисленные интерпретации которых можно найти в знаменитой «Булгаковской энциклопедии» под редакцией Б. Соколова [4]. Однако не менее значимую смысловую нагрузку несут «спрятанные», скрытые числа, трактовки которых могут быть спорными и субъективными, но в то же время необходимыми для выявления глубинных смыслов произведения.

Литература

1. Mnich Ludmila. «Заметьте число, господа...». Числовой символизм в русской поэзии XX века. – Siedlce., 2016. – 197 с.
2. Элифас Леви. Учение и ритуал высшей магии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rulit.me/books/uchenie-i-ritual-vysshej-magii-tom-2-read-32703-1.html> – 10. 03. 2018
3. Энциклопедия символики и геральдики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.symbolarium.ru/index.php/> – 10. 03. 2018.

4. Соколов Б. Энциклопедия булгаковская / Б. В. Соколов. – М.: Локид ; Миф, 1996. – 586 с.

Кочетова К. А.

Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Фёдоров В. В.
г. Горловка, ДНР

ПОЭТИКА МОТИВА ЗАМКА В РОМАНЕ ДЖ. ЛИТТЕЛЛА «БЛАГОВОЛИТЕЛЬНИЦЫ»

В своей работе «Поэтика мотива» И. Силантьев определяет так называемый *повествовательный мотив* как повторяющийся элемент литературного повествования, способный выразить определенный образ, тем самым акцентируемый автором. Исследователем были представлены четыре концептуальных ряда преставлений литературоведов о категории мотива – семантический, морфологический, дихотомический и тематический. Данные концепции в теории мотива разнятся в понимании учеными *целостности, неразложимости и элементарности* мотива.

В истории литературоведения представлены различные прочтения категории мотива. К примеру, особое развитие получила, тематическая трактовка мотива Б. В. Томашевского, В. Б. Шкловского, Г. В. Краснова, согласно которой, мотив представляет собой категорию, либо тождественную *ведущей теме*, либо непосредственно соотносящуюся с ней и являющуюся ее составляющей. Не менее значимо рассмотрение данной категории в контексте интертекстуальности, которое характеризует подход к мотиву как одному и основным средств интертекстуального анализа художественного повествования.

Основываясь на исследованиях О. М. Фрейденберг, литературовед представляет также теорию о невозможности обособленного восприятия мотива и персонажа, попутно отмечая и акцентуализацию данной тенденции в литературе нового времени: «В сущности, говоря о персонаже, тем самым пришлось говорить и о мотивах, которые в нем получали стабилизацию; вся морфология персонажа представляет собой морфологию сюжетных мотивов» [2, с. 221-222]. Исторически между мотивом и героем сложились отношения, позволяющие отметить семантическую корреляцию между данными категориями, значимую настолько, насколько соотносим герой с представленным мотивом (или образом, который он воплощает). Возможно также сопоставление мотива и хронотопа, основанное на бинарной природе мотива, его фабульно значимых признаках, несущих в себе семантику «вещности» и конкретности

фабульного действия, и признаках сюжетно значимых, выражающих актуально отношение пространства и времени действия к предикату и актантам мотива.

Среди мотивов, представленных в романе Дж. Литтелла «Благоволительницы», одним из наиболее значимых является мотив замка. Заметна его роль в одной из ключевых сцен романа – добровольном затворничестве главного героя Максимилиана Ауэ в поместье его сестры. Уединенность дома, его обособленность от мира позволяют герою «отпустить себя» и накопленное ранее раздражение, скрытая страсть к главной женщине его жизни, и, наконец, – утаившееся от окружающих безумие офицера СС, видевшего массовые казни евреев и смерть товарищей, находят, в итоге, свой выход. Восприятие им окружающей обстановки искажается, граница между реальностью и вымыслом стирается – и небольшое поместье кажется ему замком, где хозяева – он сам и его сестра. В отличие от действительности, здесь всякие границы для них исчезают, а все, что было запрещено, теперь дозволено.

Появляющийся во второй части произведения, мотив замка обладает немаловажными сюжетно и фабульно значимыми характеристиками. Иными словами, посредством представляемого автором образа, данный мотив раскрывает взаимосвязь между героем-безумцем и пространственно-временной картиной мира; он также использует главные рычаги представленных в романе конфликтов, приводя героя к кульминационной точке сумасшествия. Через данный мотив и связанные с ним семантические категории приобретает новые характерные черты и образ самого героя, существенно дополняется его портрет как человека глубоко порочного, чье разложение происходит на глазах окружающих, но постепенно и потому практически незаметно для мира.

Таким образом, многогранность мотива как литературоведческой категории позволяет мотиву замка в романе Дж. Литтелла «Благоволительницы» выполнять различные функциональные задачи при организации сюжетного и фабульного развития событий в произведении, равно как и при создании исчерпывающе объемного образа, характера и портрета героя.

Литература

1. Силантьев И.В. Поэтика мотива / Отв. ред. Е. К. Ромодановская. – М.: Язык славянской культуры, 2004. – 296 с.
2. Фрейденберг О. М. Поэтика сюжета и жанра / Подгот. текст и общ. ред. Н. В. Брагинской. – М.: Лабиринт, 1997. – 448 с.
3. Литтелл Джонатан. Благоволительницы / Дж. Литтелл. – М.: Ad Marginem, 2011. – 800 с.

Крылова К. Ю.

*Научный руководитель: ст. преп. Болотова О. В.
г. Горловка, ДНР*

COMMENT TU T'APPELLES?

Comment expliquer les conformismes, les durées, les retours, les émergences, c'est ce qu'on propose dans l'ouvrage. Chacun sait, devine ou peut témoigner du casse-tête que représente le choix d'un prénom: nécessité de s'harmoniser en nombre de syllabes et en euphonie avec le nom, représentation de soi et du couple projetée dans le prénom, appartenance sociale, tradition régionale, pression familiale, attachement religieux, émotions culturelles, c'est de ce mélange que sortira le prénom élu.

Le prénom est très important en France, c'est une partie de l'identité pour la vie. On dit même que le prénom a une influence sur le caractère! Les parents sont responsables du choix du prénom de leurs enfants. En France, il est de bon ton de donner plusieurs prénoms le premier étant utilisé le plus souvent et les autres figurent sur les documents officiels. La tradition voulait que l'enfant soit baptisé avec les prénoms de certains membres de la famille comme les grands-parents ou les parrains marraines ce qui amène également à utiliser les prénoms composés comme : Jean-Jacques, Marie-Laure toujours séparés d'un tiret mais prononcés comme un seul prénom.

Les prénoms simples les plus connus sont: Jean, Philippe, Nicolas, Daniel et pour les femmes, Marie, Nathalie, Isabelle.

Comme partout c'est aussi une mode de donner des prénoms étrangers comme: Kevin, Dylan, et bien d'autres encore.

Tous les garçons s'appellent Patrick... C'était le titre d'un court-métrage de Jean-Luc Godard à la fin des années 1950. Et aujourd'hui tous les garçons et toutes les filles de leur âge s'appellent comment ?

Marianne et Stéphane vous annoncent la venue de Julie... C'était dans Libé, il y a quelques semaines. Ni Marianne, ni Julie ne font partie des soixante prénoms féminins les plus portés, seul Stéphane fait partie, côté masculin, de la liste des soixante élus. Chacun le sait, les prénoms varient avec les saisons et les époques. Laura, Marie, Elodie pour les filles. Kevin pour les garçons dominant les années 1990, comme Jeanne et Jean les années 1920, Françoise et Michel les années 1950, Nathalie et Stéphane les années 1960, Julie et Julien les années 1980... Reste que Michel, Jean et Pierre, côté garçon, Marie, Monique et Isabelle, côté fille supplantent tous les autres sur la durée.

Et c'est à celui-là que l'on doit aujourd'hui la cote des Manon, Camille, Laura, Marie, Anaïs, Marine, Mélanie pour les filles, d'Alexandre, Kevin, Nicolas, Antoine, Thomas, Quentin, Julien pour les garçons...

Ce n'est que depuis 1993 que toute référence aux calendriers et aux usages français et étrangers a disparu. Dès lors, c'est du côté de la variété des sources et de la couleur sonore qu'il faut chercher les raisons des choix dominants. C'est ainsi que Julie, Pauline, Victor ont un petit goût retro XIXème, Morgane, Tristan, Aymeric un parfum médiéval et celtique, Cindy, Mélissa, Mikaël, Christopher, une odeur médiatico-anglo-américaine, Benjamin et Sarah une saveur assurément biblique. Quant aux couleurs sonores si le ie (Ophélie), le ine (Marine), le ène (Solène) continuent à bien se porter chez les filles, le ien (Damien, Cyprien), le in (Quentin), le an (Clément), le x (Maxence, Axel) dominant chez les garçons.

Bourgeois, paysans, ouvriers ont aussi leurs préférences : Anne, Bénédicte, Claire, Bertrand, Arnaud ont grandi en milieu bourgeois, Agnès, Odile, Maxime, Rémi ont prospéré dans les campagnes, Cédric, Cindy, Jessica, Grégory ont été plébiscités, même de manière éphémère, dans les milieux populaires.

Il ne faut pas non plus négliger le rôle de médias, des stars, de la littérature dans l'émergence de certains prénoms: Brigitte doit bien sûr son succès à Bardot, Nathalie à la chanson de Gilbert Bécaud, Cécile à celle de Claude Nougaro, Mélissa à Julien Clerc ; la littérature n'est pas non plus en reste : Mistral nous a légué Mireille et Magali, Boris Vian, Chloé, Bernardin de Saint-Pierre, Virginie.

Enfin les régions ont leur mot à dire dans ces choix: si les an ont la préférence des Bretons, les a se portent bien au Sud, les o et les is tiennent le haut du pavé en Rhône-Alpes et les ène en Bourgogne. Et Paris?... Paris fait les choses à moitié : il a plébiscité Jules mais il a oublié Jim!

Les années se suivent... et se ressemblent au niveau des prénoms. L'Officiel des Prénoms (Ed. First) s'appuie sur les statistiques de l'Insee et des registres de l'état civil et dévoile le top 20, féminin et masculin, des prénoms tendance en 2018.

On ne trouve pas de grands changements dans le classement des prénoms 2018, par rapport à celui de 2017. Louise et Emma arrivent toujours en tête du côté des filles. Suivi de beaucoup de prénom en «-a» Lina, Anna, Sarah, Julia...

Chez les p'tits gars: Gabriel prend la place de leader, suivi de Raphaël, puis Jules. Cela n'a cependant pas empêché Mohamed de faire son entrée dans le tableau (20e position). Le rétro ainsi que les prénoms issus de l'Ancien Testament (Noah, Nathan, Adam...) ont toujours une place privilégiée dans le cœur des parents de l'hexagone.

Литература

1. Мнения о французах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.z5p.ru>
2. Besnard P. La Cote des prénoms en 1995 / Philippe Besnard, Guy Desplanques. – Paris: Balland, 1994. – 392 p.

3. Besnard J. La cote des prénoms en 2006. Connaître la mode pour bien choisir un prénom / Joséphine Besnard. – Paris: Michel Lafon, 2005. – 479 p.
4. Le Français dans le monde: Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. № 277. CLE International, 1995. – 82 p.
5. Les prénoms français [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lexilogos.com/prenoms.htm>

Кулинич А. А.

*Научный руководитель: ст. преп. Волосевич Л. В.
г. Горловка, ДНР*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ДОНБАССА РУБЕЖА XIX–XX ВЕКОВ

Культурный облик Донбасса, представленный артефактами в области архитектуры, живописи, литературы начал формироваться к рубежу XIX – XX веков. Это связано с тем, что в этот период происходит образование промышленных центров региона в Дебальцево, Артемовске, Донецке, формирование индустриально-промышленной инфраструктуры. Основная часть населения Донбасса была представлена рабочими.

В этот период происходит зарождение литературы Донбасса, которая представляла образ промышленно-индустриального края шахт и заводов. В последней четверти XIX века, происходит развитие промышленного капитализма в России, появляются первые произведения русских писателей о Донбассе. Такие писатели как В. Вересаев, А. Куприн, А. Серафимович обращаются к теме Донбасса в своем творчестве [1].

Интерес к Донбассу у русских писателей рубежа XIX – XX веков был не случайным. Регион в этот период становится новым явлением русской действительности, в котором сосредоточились социально-экономические направления развития России.

А. Куприн поднимает проблемы, связанные с быстрым развитием капитализма в России в цикле очерков о Юзовском заводе, один из которых носит одноименное название «Юзовский завод». Размышления об индустриальном Донбассе находят свое воплощение в повести «Молох». В своем творчестве писатель обращается к теме тяжелого труда рабочих, научно-технического прогресса, к проблеме эксплуатации.

В. Вересаев в своих произведениях обращается к теме борьбы с эпидемией холеры в шахтном поселке. Писатель служил в 1892 году земским доктором на Вознесенском каменноугольном

руднике рядом с Юзовкой. В коротком рассказе автор поднимает проблему смысла существования людей в тяжелых условиях жизни на руднике.

А. Серафимович продолжает традиции демократической литературы в шахтерских рассказах. В его творчестве поднимается проблема деградации личности рабочего в условиях бесчеловечного труда. Детская тема, начатая А. П. Чеховым и Н. А. Некрасовым в русской литературе, находит новое воплощение в творчестве А. Серафимовича в трагических образах маленьких шахтеров [2].

Таким образом, в творчестве писателей рубежа XIX – XX веков показаны процессы капитализации, индустриализации России на региональном уровне. В литературе сохраняются демократические традиции и создается новый индустриально-промышленный образ Донбасса. В литературе этого периода поднимаются проблемы морально-нравственного разложения и социального раскола общества. Главными героями в произведениях выступают дети шахтеров, простые рабочие, создаются образы шахты, завода. Необходимо подчеркнуть, что творчество писателей рубежа XIX – XX веков выходит за узкие региональные рамки, потому что оно поднимает важную на данном этапе проблематику истории России.

Литература

1. Гринько Н. К., Грунь В. Д. Духовное наследие горного дела: образ горняка в мировой и отечественной литературе / Н. К. Гринько, В. Д. Грунь. – Режим доступа: <https://mining-media.ru/ru/article/company/5570-dukhnovnoe-nasledie-gornogo-dela-obraz-gornyaka-v-mirovoj-i-otechestvennoj-literature>
2. Копцов А. Н. Рабочая тема в ранней прозе А. С. Серафимовича [Электронный ресурс] / А. Н. Копцов. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabochaya-tema-v-rannej-proze-a-s-serafimovicha>

Куштыменко Н. В.

*Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кораблёв А. А.
г. Донецк, ДНР*

ИСТОРИЯ И ФАНТАСТИКА В ПЬЕСЕ М. А. БУЛГАКОВА «ИВАН ВАСИЛЬЕВИЧ»

Цели и задачи проведенного исследования работы: проанализировать фантастический и исторический аспекты пьесы М.А. Булгакова «Иван Васильевич», определить их взаимосвязь и содержательное значение.

Фантастический аспект. В своих произведениях Булгаков часто наряду с реальностью изображал фантастические явления. Этому способствовало время, когда активно возникали новые научные идеи и формировались мировоззренческие концепции. Фантастичность пьесы «Иван Васильевич» обусловлена наличием в ней машины времени, которую создаёт инженер Тимофеев. Он верит в то, что законы природы могут подчиниться разуму человека властного и способного на любые эксперименты. То, что для нас кажется невозможным, для него – желаемый результат и реальность.

В пьесе «Иван Васильевич» герои путешествуют во времени и пространстве в прошлое. Только во второй редакции «Ивана Васильевича» фантастический аспект в финале оборачивается мнимо-фантастическим, когда оказывается, что представленные в ней невероятные события – только сон. Эти изменения произошли по желанию руководителей Театра сатиры, ставившего пьесу. Этот приём заставляет переосмыслить всё фантастическое, представленное в «Иване Васильевиче», ещё раз подумать о возможности или невозможности произошедшего в пьесе. Зритель вынужден мысленно возвращаться к началу пьесы, где Булгаков описывает странный предмет задумываться о возможности создания машины времени: «Громадных размеров и необычной конструкции аппарат, по-видимому, радиоприемник, над которым работает Тимофеев. Множество ламп в аппарате, в которых то появляется, то гаснет свет».

Исторический аспект. В «Иване Васильевиче» автор воспроизводит не просто определённые исторические события со своей точки зрения – у него есть собственное историческое мышление: «Булгаков – художник эпохального мироощущения прежде всего в том смысле, что единицей его исторического мышления выступает эпоха» [1, с. 99].

Булгаков описывает время Ивана Грозного как страшные и неприятные годы под гнётом опричнины, когда казнить могли кого угодно за что угодно. И царь гордится своим террором, вспоминая, как пустил полетать на пороже изобретателя крыльев. Изображение Ивана Грозного в контексте советского времени ассоциировалось и ассоциируется с образом Сталина, которого, в виду его самодержавия и деспотических методов власти, нередко сравнивали с великим царём.

Булгаков, хорошо зная об эпохе Ивана Грозного, мастерски описывает и ясно показывает, что мир хоть и меняется, но люди, даже попадая в необычные и катастрофичные ситуации, остаются прежними и показывают свой характер и мышление даже ярче, чем обычно. Это постоянство, но с негативным значением, показывает, почему история «циклична»: не потому, что она ничему не учит,

а потому, что люди ничему не учатся и не пытаются измениться. Ни Иван Грозный, ни Бунша, ни Милославский не меняются, оказываясь в непривычной для них обстановке, оказываясь в другом времени, в другой эпохе с чуждыми для них принципами и правилами.

Продолжая тезис о постоянстве людей и их поступков, о повторении истории, её цикличности, не лишним будет отметить то, как два главных героя – Иван Грозный и Иван Васильевич Бунша – всё-таки были схожи между собой, хоть и физически.

Инженер Тимофеев желает быть полезным государству хотя бы посредством изобретения машины времени. Кажется, он единственный в пьесе действительно задумывается о реально происходящих вещах, об истории и о том, что можно исправить не просто собственную жизнь, а целую историю, предотвратить катастрофу, возможно, уже намечающуюся, по прогнозам Булгакова.

Таким образом, взаимодействие в пьесе М.А. Булгакова «Иван Васильевич» двух сюжетно-нарративных аспектов – фантастического и исторического – позволяет лучше увидеть и осознать закономерности человеческого развития.

Литература

1. Яблоков Е.А. Лицо времени за стеклом вечности: Историософия Михаила Булгакова // *Общественные науки и современность*. - 1992. – № 3. – С. 97-108.

Лыскова К. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Любимцева Л. Н.
г. Горловка, ДНР*

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ БИБЛИИ: К ВОПРОСУ О ЖАНРЕ

Библия не только считается священной книгой, но и источником сюжетов и образов мировой литературы на протяжении многих веков. К ветхозаветным евангельским образам обращались писатели, начиная с раннехристианской эпохи. Неясность некоторых сюжетов позволяла авторам интерпретировать их по-своему. Яркими примерами могут служить: «Потерянный рай» Д. Мильтона, «Каин» Дж. Г. Байрона, «Каин и Авель» Ш. Бодлера, «Суламифь» А. Куприна и многие другие.

Чаще всего библейские сюжеты входят в художественные произведения в оригинальном виде или в виде скрытой идеи. Но

иногда автор намеренно искажает библейские сюжеты, привносит в рассказ свои поправки и изменения.

Жанр произведений, в основе которых лежит трансформированный библейский сюжет, литературоведы определяют по-разному: литературное евангелие, роман-апокриф, библейская трансформация, роман-миф, библейские парафразы.

Литературное евангелие, как правило, связано с интерпретацией новозаветных сюжетов и образов. Таким образом, термин не охватывает ветхозаветную часть.

Особым типом художественного повествования в рамках неканонической поэтики в XX-XXI века считается роман-апокриф, в котором усиливаются художественные и литературно-экспериментальные тенденции. В основе романа-апокрифа лежит религиозное повествование, которое подвергается трансформации. Библейские персонажи подвергаются процессу десакрализации, сюжеты получают продолжение, либо пародируются, апокрифический сюжет включается в новый контекст. Если обратиться к определению термина «апокриф», который был заимствован из греческого языка («ἀπόκρυφος» переводится на русский язык, как тайный, сокровенный), то следует признать, что ничего скрытого эти тексты уже не содержат. Большое место в них отводится внутреннему миру героев. Также в романе-апокрифе появляется более подробная картина мира с описанием пейзажей, архитектуры, одежды и жизни. Роман-апокриф показывает уже произошедшую историю и включает евангельские события и героев в современный контекст.

Роман-апокриф близок термину роман-миф, однако последний гораздо шире первого, так как охватывает не только интерпретации библейских мифов, но и античных, и скандинавских, и литературных и многих других.

Библейская трансформация предполагает переписывание известного сюжета, его дополнение, однако исключает полную его деконструкцию.

Библейский парафраз – это пересказ Библии своими словами.

Таким образом, следует признать, что ни один из существующих терминов полностью не соответствует содержанию текстов, в основе которых лежит библейский сюжет.

В контексте литературы XX-XXI вв., особенно постмодернистской, многочисленные тексты подобного рода пародируют библейские сюжеты, усложняя и без того непростую жанровую природу произведений.

Лысянская Е. А.
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.
г. Горловка, ДНР

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В последнее время большое внимание уделяется использованию игры при обучении иностранному языку, так как игра является одним из самых результативных и действующих средств создания коммуникативной направленности на уроке иностранного языка. Игра не только вызывает у детей интерес, но и дает возможность проявить себя в увлекательной для них среде, к тому же игра способствует более быстрому и прочному запоминанию иноязычных слов и предложений.

Применяя игры на уроке, учитель должен помнить следующее [1, с. 9]:

1. Игра, которую выбирает учитель, должна быть педагогически и дидактически обоснована.
2. Учитель должен осознавать, с какой целью он проводит ту или иную игру.
3. Как можно больше учащихся должно быть задействовано в игру.
4. Игры должны соответствовать возрасту и языковым возможностям учащихся.
5. Игры служат развитию всех видов речевой деятельности.

Также стоит подчеркнуть, что игры при обучении иностранному языку можно использовать и в парной работе, но при этом важно, чтобы работу контролировал учитель, иначе у детей пропадет стимул работы и интерес к уроку.

В своей книге «Урок иностранного языка в средней школе» Е. И. Пассов отмечает следующие черты игровой деятельности как средства обучения:

- мотивация к обучению;
- отсутствие принуждения;
- индивидуальная деятельность;
- обучение и воспитание в коллективе и через коллектив;
- развитие психических функций и способностей;
- обучение с увлечением [2, с. 89].

Также он выделяет следующую цель использования игры в ходе учебного процесса:

- формирование определенных навыков;
- развитие определенных речевых умений;
- обучение умению общаться;

- развитие необходимых способностей и психических функций;
- запоминание языкового материала [2, с. 91].

Из этого следует, что игра является инструментом преподавания, который активизирует мыслительную деятельность школьников, позволяет сделать учебный процесс привлекательней и интересней, и формирует мощный стимул к изучению иностранного языка.

Для того чтобы игровая деятельность давала позитивные результаты, проходила эффективно и качественно, необходимо следовать выполнению нижеприведенных требований [3]:

1. Удостовериться в готовности учащихся к участию в игре (каждый ученик должен усвоить правила игры, четко осознать ее цель, конечный результат, последовательность действий, иметь необходимый запас знаний для участия в игре).

2. Обеспечить каждого ученика необходимым материалом для участия в игре.

3. Понятно и четко объяснить задачу и цели игры.

4. Действия учеников следует контролировать, своевременно исправлять, направлять и оценивать их старания.

5. Нельзя допускать унижения достоинства ребенка (оскорбительные сравнения, оценки за поражение в игре, насмешки).

6. Необходимо целесообразно рассадить учеников незаметным для них образом, так, чтобы за каждой партой сидел ученик сильнее, а второй – слабее. Рассадить учеников по рядам надо так, чтобы уровень их знаний и умственного развития был примерно одинаковым, чтобы шанс выиграть имел каждый ряд учеников.

7. Игра должна мотивировать ученика, вызывать интерес и желание качественно выполнить задачи.

8. Игру нужно хорошо подготовить и четко организовать с точки зрения как содержания, так и формы.

9. Игра должна быть принята всей группой. Ни один ученик не должен остаться без внимания.

10. Игра должна проводиться в доброжелательной, творческой атмосфере, чтобы вызвать у учащихся чувство удовлетворения и радости.

11. Игру необходимо организовывать таким образом, чтобы ученики могли активно взаимодействовать между собой, используя языковой материал, который во время игры будет отрабатываться и усваиваться.

Использование игры на уроках иностранного языка оказывает содействие выполнению нижеуказанных методических задач [3, с. 5]:

1) создание психологической готовности детей к речевому общению;

2) предоставление естественной необходимости многократного повторения учащимися языкового материала;

3) тренировка учащихся в выборе нужного речевого варианта.

Исходя из этого, можно сказать, что игра – это всеохватывающая форма дидактического взаимодействия учителя с учеником. И вследствие этого, как отмечает Е. Травин, приоритеты и преимущества игры в том, что она превосходит урок [4, с. 25]:

1. Игра не обусловлена особыми учебными навыками (внимание, дисциплина, умение слушать).

2. Игра не знает возрастных границ.

3. Игра дает возможность преодолевать языковой барьер.

4. Игра – более активная форма работы с учениками. Она позволяет играющим чувствовать себя субъектами учебного процесса.

5. Игра задействует все каналы восприятия информации (и логику, и эмоции, и действия), а не строится только на использовании лишь памяти и воспроизведения.

6. Игра является сочетанием теории и практики, а значит, является более объективным отражением действительности.

7. Наконец, игра более надежный и эффективный способ усвоения знаний.

Литература

1. Гис В. Й. Методика проведения игры как средства активной познавательной деятельности / В. Й. Гис // Английский язык и литература. – 2010. – № 6. – С. 7-10.
2. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
3. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
4. Травин Е. Урок умер... Да здравствует игра! / Е. Травин // Учитель года. – 2004. – № 1. – С. 25-26.

Mauricio Araya Arraño
Universidad de Chile, Santiago, Chile

PABLO NERUDA CANTA A STALINGRADO

El poeta chileno Pablo Neruda mantuvo una relación permanente con la Unión Soviética (URSS) y sus países aliados, a consecuencia de su orientación política e interés por los temas sociales. Esto se visualiza por primera vez con sus experiencias durante la guerra civil española, que es considerado un enfrentamiento militar, religioso y de clases sociales, lo que fue gravitante en su vida y poesía, ya que a partir de 1938 su prosa toma un profundo compromiso social y cívico. Este compromiso alcanza

la cúspide en su Canto a Stalingrado.

Durante la Gran Guerra Patria, el poeta comienza a producir textos épicos caracterizados por su orientación política. Antes ya lo había hecho a la defensa de la República, durante la guerra civil española y posteriormente a Leningrado. Es sabido que adhirió a la causa comunista durante el congreso de París de 1935 [1, p.180]. En Chile fue un destacado activista político, senador, miembro del partido comunista de Chile, cónsul, embajador y pre-candidato a la presidencia del país.

En 1942, la apasionada resistencia de Stalingrado ante la Alemania Nazi despierta las simpatías a nivel internacional hacia los ciudadanos de la Unión Soviética. Neruda es cónsul chileno en México y participa en los actos de apoyo. En septiembre de ese año, apenas un mes después del inicio de las hostilidades, la Asociación de Amigos de la URSS realiza un acto organizado por el Sindicato Mexicano de Electricistas. Allí Neruda lee un nuevo poema, “**Canto a Stalingrado**”, un canto de amor y de rabia que le dice al pueblo soviético que no está solo, que su combate provoca ecos en los corazones de millones de seres humanos en el mundo [2]. Esa misma noche, son pegados en los muros de la Ciudad de México carteles que son la primera edición del poema.

El poema es posteriormente llamado “**Canto de amor a Stalingrado**”. Éste poema, escrito en verso libre, también llamado verso libre nerudiano, nos ofrece un verdadero sentimiento de amor y libertad ante la invasión de las tropas nazis a la ciudad rusa, en un momento que en Stalingrado se combatía calle por calle, casa por casa, habitación por habitación, resistiendo sus habitantes de forma espartana. El poema consiste en una serie de preguntas a la naturaleza (la tierra, el sol, el alba, la luz del día que viene), cuyo propósito es saber si la heroica ciudad podrá sostenerse. La pregunta sin respuesta aún es “si Stalingrado vive”. El tono pesimista pero lleno de esperanza del poema a veces suena como un lamento por Stalingrado, otra Numancia que será consumida por las llamas del fuego antes que rendirse [3, p.200]. Su solidaridad con el pueblo soviético quedó grabada para siempre en aquellos duros momentos, a partir de este canto a la ciudad y sus habitantes.

En enero de 1943, al tiempo en que finalizaba la batalla, Neruda escribe y publica “**Nuevo canto de amor a Stalingrado**”. Nuevamente la Sociedad de Amigos de la URSS en México es la encargada de publicar el texto. Los derechos de autor son cedidos al Comité de Ayuda a Rusia en Guerra para “el auxilio de los combatientes y las poblaciones civiles de la Unión Soviética”. La primera edición consta de cien ejemplares numerados y firmados por Neruda, y de cinco mil ejemplares más [3, p.198].

El poema se diferencia del anterior, ya que está escrito en veintiocho versos endecasílabos, con rima consonante en los versos pares y rima asonante en los impares. En el poema Neruda habla de la ciudad heroica

en que se ha convertido Stalingrado, de la esperanza, del triunfo, del honor, y del gris futuro de los invasores. Es un homenaje a la victoria soviética.

Es aquí donde el poeta declara “Nací para cantar a Stalingrado”, no hay otro motivo más importante en su vida, sus otros poemas se transforman en peldaños de una escala cuya cúspide es este poema. En la estrofa final, Neruda le pide a la ciudad que le guarde objetos simbólicos, como un rifle o un arado, que representan al obrero y soldado defendiendo la ciudad, y que sean colocados en su sepultura como lazo de unión eterna.

Estos dos primeros cantos de amor fueron escritos al mismo tiempo en que se desarrollaba la batalla por Stalingrado, con un poeta que escribe apasionadamente por la resistencia de la ciudad.

El poeta viaja en 1949 por primera vez a la heroica ciudad a orillas del Volga que describió en sus poemas sin haberla conocido. Estando allí siente la necesidad de cantar a la gloriosa Stalingrado, la cual fue capaz de oponerse al avance depredador del nuevo enemigo de la Europa civilizada. Producto de esto crea el “**Tercer canto de amor a Stalingrado**”. También escrito en verso libre, describe a una ciudad pacífica, pero llena de los recuerdos de la guerra, destacando el significado histórico de la lucha por Stalingrado y la hazaña de sus habitantes.

Al término de la guerra, Neruda defendería que, gracias a la URSS, el imperio nazi había sido destruido y llegaría a afirmar que los soviéticos constituyeron la garantía no sólo de la libertad de los países europeos, sino también de la de los países latinoamericanos, ya que “si la Unión Soviética no hubiese dado su sangre, su inteligencia, su coraje desesperado y su firmeza inagotable para terminar con el imperio nazi, la independencia de los países latinoamericanos sería en esta hora un sueño del pasado”.

Bibliografía

1. Loyola Hernán. De cómo Neruda devino comunista (sin ‘conversión poética’) [Recurso electrónico]. / Loyola H. // Una revista de historia social y literatura de América latina. – 2011. – №2. – P. 173-196. – Modo de acceso: <http://www.rebelion.org/docs/133862.pdf>.
2. Nogueira Jaime. Cuando Pablo Neruda cantó a Stalingrado [Recurso electrónico]. – Modo de acceso: <http://jaimenogueira.blogspot.com/2014/12/pablo-neruda-canto-stalingrado.html>
3. Stanislávovna Olga. Talavera Pedro. Tres cantos de amor a Stalingrado de Pablo Neruda y ocho interpretaciones en la traducción [Recurso electrónico]. // Acta Literaria 53, Segundo semestre 2016. – P. 195-209. Chile. (SCOPUS). – Modo de acceso: https://scielo.conicyt.cl/pdf/actalit/n53/art_13.pdf

Мазкун Ю. Э.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Волосевич С. П.
г. Горловка, ДНР*

ИСТОЧНИКИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С НАЦИОНАЛЬНО-МАРКИРОВАННЫМ ЭЛЕМЕНТОМ КАК КОМПОНЕНТЫ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Согласно доктрине В. Гумбольдта и Сепира-Уорфа, языковая картина мира в общих чертах представляет собой «систему анализа окружающего мира» [2, с. 190].

Языковая картина мира создается различными средствами языка. Каждый народ имеет свой язык, поэтому языковые картины и отличаются. Это значит, что каждому народу присуща своя собственная национальная языковая картина мира, которая вмещает в себя мировоззрение и мироощущение. Но при всем этом национальный язык может быть рассмотрен как национальная картина мира лишь при условии, что язык является не только средством коммуникации и хранения информации, но и результатом мыслительно-эмоционального и духовного творчества народа, средством познания собственной культуры.

Именно фразеологизмы в состоянии передать весь колорит, специфику и яркость национального характера.

При рассмотрении корпуса фразеологических единиц в английском и русском языках, В. А. Маслова выделяет следующие особенности:

- В большинстве фразеологизмов есть «следы» национальной культуры, которые должны быть выявлены.
- Культурная информация хранится во внутренней форме ФЕ, которая, являясь образным представлением о мире, придает фразеологизму культурно-национальный колорит.
- Главное при выявлении культурно-национальной специфики – вскрыть культурно-национальную коннотацию [1, с. 81].

У англичан национальный характер подвергается изменениям меньше, чем у какого-либо другого народа. Любовь к порядку, умеренности и «джентельменскому» поведению также не осталась незамеченной.

Фразеологизмы англичан часто посвящены религии, так как вера для них это то, к чему принято относиться трепетно. Многие актуализируют кулинарно-гастрономический дискурс английской и русской культуры в том числе. Например, «loaves and fishes» – «хлеба и рыба» (которыми Христос, по евангельскому преданию, накормил сотни людей, собравшихся слушать его), т.е. земные блага; «milk and honey» в значении «изобилия обетованной земли», где «реки текут млеком и мёдом»; «new wine in old bottles» – «новое вино в старых

мехах», т.е., новое содержание в старой форме; «the olive branch» «оливковая ветвь» как символ мира и успокоения.

История своего народа – это то, чем гордится каждый англичанин. Названия городов, улиц, достопримечательностей часто встречаемые компоненты английских фразеологизмов. «Broadway boy» – картежник, ярко, вызывающе одетый человек, дамский угодник; «Dutch bargain» сделка, заключенная в пьяном виде, односторонне выгодная сделка; «before you could say Jack Robinson» – очень быстро. В основе данного высказывания лежит легенда о начальнике Лондонского Тауэра. Согласно преданию, в 1660-1679 гг. им являлся некий Джон/Джек Робинсон, известный тем, что долго не задумывался над исполнением смертных приговоров. В другой идиоме, «Every Tom, Dick and Harry» (в значении «каждый обычный человек»), вошедшей в обиход в 17 веке, прослеживается реальность того времени. Том, Дик и Гарри были самыми распространенными мужскими именами в простонародье. Или же «Tip Lizzie», что означает «любой старый, дешёвый автомобиль». Выражение «As well be hanged for a sheep as lamb» («если уж суждено быть повешенным за овцу, то почему бы не украсть заодно и ягненка») является отголоском старого английского закона, согласно которому кража овцы каралась смертной казнью через повешенье.

Безусловно, климат имеет большое влияние на менталитет народа и поэтому находит свое отражение в разговорной речи, к которой и принадлежат фразеологические единицы. Известно, что Великобритания отличается пасмурной погодой. Это объясняет наличие определенного количества английских фразеологизмов с ключевым словом «rain»: «rain cats and dogs» – «сильный дождь, льет как из ведра».

Англичане высоко ценят свое культурно-историческое наследие, поэтому часто можно встретить фразеологизмы, которые возникли благодаря творчеству таких авторов, как Уильям Шекспир, Джеффри Чосер, Джон Мильтон, Джонатан Свифт, Чарльз Диккенс, Вальтер Скотт и многих других. «By golden opinions» – «заслужить благоприятное, лестное мнение о себе, вызвать восхищение или уважение». Иногда вместо глагола «by» употребляется глагол «win». «The green-eyed monster» (книжн.) – «чудовище с зелеными глазами», ревность (из трагедии У. Шекспира «Отелло»). «Catch/take smb red-handed» «застать кого-либо на месте преступления, захватить с поличным». А этот фразеологизм впервые встречается в романе В. Скотта «Айвенго».

Таким образом, фразеологизмы английского языка с национально-маркированным компонентом являются источником исторической и культурной информации о жизни Великобритании. Английский язык с точки зрения наличия в его обширной системе

фразеологизмов и фразеологических оборотов является, пожалуй, одним из самых богатых. Фразеологизмы занимают огромный пласт во его структуре. Такие сферы жизни англичан, как: политическая жизнь, спорт, культурные события, повседневная жизнь, религия, находят отражение в фразеологии. Многие устаревают, но на смену им неизменно приходят новые, живые, яркие и остроумные.

Литература

1. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Маслова В. А. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
2. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир; пер. с англ. под ред. и с предисл. А. Е. Кибрика. – М.: Прогресс: Универс, 1993. – 654 с.

Максименко А. О.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.
г. Горловка, ДНР*

АВТОРСКИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

На протяжении всей истории педагогики многие педагогические деятели как зарубежные, так и российские, пытались создать «идеальную» систему воспитания и образования. Отличительной особенностью сегодняшнего времени является вариативность и разнообразие воспитательных систем в зависимости от типов образовательных учреждений, специфики их деятельности, целей и задач, региональных традиций. В процессе совершенствования педагогических знаний и становления образовательных школ в современном их виде возникло понятие авторской школы.

Отличительная черта авторской школы – создание ее на основе заранее разработанного оригинального концептуального проекта. В роли создателей авторских школ выступают как ученые, так и практики, по именам которых и называют их школы.

Одним из таких выдающихся создателей авторских школ стал известный швейцарский педагог И. Г. Песталоцци (1746-1827). С юных лет Песталоцци проникся желанием облегчить участь крестьянских детей, лишенных возможности полноценного обучения. Избавление от социального неравенства педагог видел в правильной организации общественного воспитания. Песталоцци считал, что воспитание должно дать детям из народа трудовую

подготовку, развить духовные и физические силы, что в дальнейшем избавит их от нужды [1].

В свою очередь, за то, чтобы «убрать учителя с пьедестала и поставить в один ряд с учениками», отменить обучение разновозрастных детей в одном классе и по одному учебнику на всех, выступал молодой французский педагог Селестен Френе. Он дал детям возможность свободно выражать письменно или устно свои мысли. Так появились первые «свободные тексты», в которых дети писали о чем хотели, когда хотели и где хотели. Таким образом, вся деятельность детей в классе Френе основана на получении личного опыта, пропущенного через себя знания [2].

Так, например, польский писатель и педагог Януш Корчак, разрабатывая свою педагогическую концепцию, обращался к находкам известных педагогов прошлого и своих современников. Корчак неоднократно подчеркивал значение счастливого, радостного детства в формировании личности, считая, что без переживания во всей полноте детства искалечена вся жизнь человека.

Стоит отметить выдающуюся Марию Монтессори, создавшую педагогическую систему, которая основана на самопостроении личности ребенка самим ребенком, исходя из его собственного внутреннего потенциала. Метод Монтессори основан на наблюдении за ребенком в естественных условиях и принятии его таким, каков он есть [3].

Тем временем, по всему миру работают штайнеровские, или вальдорфские, школы. В них учителя стремятся воплотить принципы штайнеровской педагогики в наиболее полном виде. Вальдорфская система образования базируется на антропософии (или духовной науке), которая была создана австрийским мыслителем Рудольфом Штайнером.

Параллельно, в России авторские школы являются феноменом современной образовательной практики в конце XX в. Здесь, прежде всего, стоит отметить Яснополянскую школу Льва Толстого, основными чертами которой стали отсутствие определенного учебного плана, программы обучения и твердого расписания учебных занятий. Домашних заданий также не было.

В свою очередь, Станислав Шацкий считал, что «труд вносит смысл и порядок в детскую жизнь», но при одном важном условии – труд должен быть интересен для ребенка. Также, подобно педагогической идее Шацкого, система Эльконина-Давыдова базируется на том, что ученическая работа строится как поиск и проба средств решения задачи. Поэтому суждение ученика, отличающееся от общепринятого, рассматривается не как ошибка, а как проба мысли.

Стоит отметить, что «Школа Тубельского» – одна из самых известных в России и в мире демократических школ, имеющая свою

конституцию. В этой школе есть своя конституция, свои органы власти и свои законы. А также свой суд чести, перед которым предстают виновные в нарушении законов. Следовательно, стоит рассудить, что в Школе Тубельского уже много лет создают свою собственную модель общества, обращаясь время от времени к опыту прошлых эпох.

Благодаря авторским системам или отдельно взятым авторским методам каждый учитель может разнообразить и сделать более интересным свой воспитательный процесс, чем пользуется большинство работников школ. Чаще всего педагоги берут определенные идеи из чужих, уже сформировавшихся и признанных концепций. Однако некоторые педагоги в наше время выводят собственные методы образования.

Следовательно, появление авторских школ, относящееся к концу XX века, на самом деле не что иное, как инновация идей, которые появлялись у педагогических деятелей, живших в разные эпохи.

Литература

1. Джуринский А. Н. История педагогики / А. Н. Джуринский. – М. : Владос, 1999. – 432 с.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
3. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / Сост. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – М.: Издат. дом «Карапуз», 2000. – 272 с.

Малова Е. Д.

*Научный руководитель: Сулейманова Н. В.
г. Алчевск, ЛНР*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПАТЕНТНОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ

Статья посвящена переводу патентной документации. В статье раскрываются особенности данного охранного документа, а также трудности, с которыми можно столкнуться при переводе патентов.

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена появлением огромного количества новых устройств и приспособлений на современном рынке.

Патенты являются неотъемлемой частью деятельности современных компаний, которые занимаются разработкой и внедрением различных устройств и технологий и стремятся стать патентообладателями не только у себя на родине, но и на международном уровне.

В наши дни, перевод патентов достаточно актуальная переводческая задача. Патент или описание изобретения – технико-правовой документ, который содержит как чисто техническое описание изобретения, так и определение объема прав, на которые претендует заявитель. Двойственная природа этого документа является причиной того, что в нем язык технической литературы переплетается с языком юридическим, широко при этом употребляются канцелярские штампы, которые и вызывают затруднения при переводе. Основная часть патентного документа содержит техническую информацию: реферат, описание изобретения, формулу изобретения, чертежи.

Патентная коммуникация обеспечивает передачу информации, качество которой не зависит от языковых, географических, а также личных ограничений.

По сравнению с другими источниками технической информации патентная документация имеет ряд преимуществ, к которым относятся:

- формализованная структура;
- ранняя (оперативная) публикация (как правило, через 18 месяцев после подачи);
- является огромным информационным ресурсом (55 миллионов опубликованных патентных документов из всех отраслей техники);
- может свободно использоваться в исследованиях, дальнейшей разработке и применении в промышленности в случае, если она не защищена патентом в данной стране;
- 70% патентной информации не публикуется в других источниках [2].

Выделяют главные функции патентов: коммуникативная, защитная, информационная, инновационная, правовая и рекламная.

Существуют различные требования к структуре описания патентов. При сравнении структуры описаний изобретения можно выделить следующие общие разделы, которые употребляются в патентах стран СНГ, Великобритании и США: библиографическое описание, вступление, область изобретения, куда входят: описание (обзор) известного уровня техники, критика прототипа и краткое описание чертежей, краткое описание целей изобретения, изложение сущности изобретения, подробное описание изобретения; патентная формула.

Существует три вида патентов:

- 1) патент на изобретение (Utility Patent);
- 2) патент на промышленный образец (Design Patent);
- 3) патент на сорт (Plant Patent).

При переводе можно столкнуться с различными особенностями технического языка патентов. К таким особенностям относятся:

1. Широкое употребление штампов.
2. Наличие большого числа синонимов и многозначных слов.
3. Наличие слов, имеющих не то значение, которое обычно приводится в словарях.
4. Широкое употребление канцеляризмов и архаизмов.
5. Употребление грамматических конструкций от первого лица.
6. Громоздкость предложений, особенно в формуле изобретения.
7. Применение тавтологических выражений [2].

Иностранные патенты изобилуют вводными конструкциями (according to the present invention, furthermore, moreover, however, therefore, besides, particularly, meanwhile, at least и т.д.) и многочисленными повторами, которые по возможности стоит опускать или заменять. Память переводов SMARTCAT в данном случае оказывает неоценимую помощь, поскольку в иностранных патентах достаточно высокий процент повторов (например, краткое описание изобретения может повторять подробное описание или формулу изобретения).

Для иностранной патентной документации свойственны «одушевление» устройств и их деталей и наделение их определенными способностями, что в русской патентной документации недопустимо. В этом случае удобно использовать конструкции типа «устройство установлено с возможностью выполнения чего-либо», «выполнено с какой-либо функцией», «предназначено / предусмотрено для чего-либо».

В иностранных патентах присутствуют конструкции от первого лица и оценочные высказывания (например, «специалистам в данной области очевидно, что ...»), которых следует избегать в переводе или использовать более строгие формулировки.

Знание перечисленных особенностей поможет корректно, лаконично и технически грамотно переводить патентную документацию.

Литература

1. Климзо Б.Н. Перевод патентов. Особенности структуры языка и перевода описаний изобретений, прилагаемых к патентам США и Великобритании. (Курс лекций). – М.: МГПИИЯ, 1976. – 96 с.
2. Малёнова Е.Д., Матвеева Л.А. Перевод патентов США и Великобритании. – Омск: ОмГУ, 2008. – 143 с.

3. Челкак Г.П. Новое в зарубежной патентной документации. – М.: ВНИИПИ, 1982. – 121 с.

Маркова Е. С.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.
г. Горловка, ДНР*

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ФОНЕТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ» И ИХ МЕСТО И РОЛЬ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Под фонетикой как аспектом обучения понимается звуковой строй языка – совокупность всех звуковых средств, которые составляют его материальную сторону (звуки, звукосочетания, ударение, ритм, мелодика, интонация, паузы) [1].

Владение звуковым строем языка является обязательным условием общения в любой его форме. Речь будет понята с трудом или же вообще не понята, если говорящий нарушает фонетические нормы языка.

При обучении иностранному языку большое внимание следует уделить фонетическим навыкам, поскольку:

1) фонетические навыки имеют смыслоразличительное значение. При неправильном произнесении звука затрудняется понимание говорящего, коммуникация становится затруднительной;

2) фонетические навыки без подкрепления их на практике деавтоматизируются, т. е. разрушаются при отсутствии коммуникации. В результате этого в иноязычной речи возрастает процент интерференции, т. е. речь на иностранном языке по своим фонематическим характеристикам становится подобной речи родного языка [3].

Произносительные навыки предполагают умение правильно артикулировать звуки и соединять их в словах, словосочетаниях, предложениях. Последние, безусловно, требуют и правильного ударения, пауз и интонирования.

Принцип учета родного языка учащихся предполагает учет тех трудностей изучаемого языка, которые вызваны различиями в системе изучаемого и родного. По мнению Н. Д. Гальсковой и С. Ю. Николаевой данный принцип реализуется на занятиях в двух видах: латентном и открытом. Латентный подразумевает подачу материала с установкой на предупреждение ошибок, открытый же – сознательное сопоставление особенностей родного языка и изучаемого.

А. Н. Щукин принцип аппроксимации трактует как «снисходительное отношение» преподавателя к ошибкам, допускаемым учащимися в процессе коммуникации, не приводящим к искажению смысла. На начальном этапе обучения учитель может игнорировать и делать упущения при произношении определенного звука при условии, если ошибка не нарушает коммуникативного акта и не вызывает трудностей при понимании содержания произношения коммуникативного партнера.

Важным фактором при постановке фонетических навыков является интонация. Несинтагматичность речи и неверная интонация может исказить смысл высказывания. Без владения интонацией невозможно выразить коммуникативное намерение или правильно поставить фразовое ударение. Учащиеся на начальном этапе обучения имеют проблему с ритмико-интонационными навыками, поскольку немецкий язык значительно быстрее русского.

Основными требованиями к произношению учащихся являются его фонематичность и беглость. Первое предполагает правильность фонетического оформления; второе – степень автоматизированности навыков произношения.

Процесс формирования навыка произношения проходит несколько стадий [5, с. 25].

1) восприятие – создание правильного звукового (слухового) образа. Развитие слухового внимания – одна из главных задач, которая помогает предупредить нарушения письма и чтения, что необходимо для дальнейшего полноценного обучения.

2) дифференциация – осмысление, различение признаков звука. Дифференциация звуков – это различение звуков, похожих по каким-то признакам. Важно уделить внимание этому аспекту, поскольку учащиеся на начальном этапе обучения склонны заменять звуки на другие, похожие по звучанию.

3) имитация – закрепление рече-двигательных образов речевой единицы. Имитация подразумевает под собой воспроизведение звуков иностранного языка с максимальной точностью.

4) изолированная репродукция – закрепление артикуляции на основе использования произношения.

5) комбинирование – переключение внимания с одного фонетического явления на другое.

В методике известны два подхода к обучению фонетической стороне речи: артикуляторный и акустический. Согласно первому подходу, основателями которого стали К. М. Колосов и И. А. Грузинская, начинать обучение иностранному языку следует с постановки звуков, каждый из которых должен быть тщательно отработан в отдельности, а формирование навыков произношения и слуховых навыков должно происходить отдельно. Исходя из этих

принципов, ученые-методисты Г. В. Рогова и И. Н. Верещагина выделяют следующие этапы работы со звуком:

1) ориентировка. Учащиеся осваивают положение органов речи при артикуляции.

2) планирование. Усвоив ориентировку, учащиеся должны поставить органы речи в правильное положение.

3) артикулирование. Непосредственно произнесение звука.

4) фиксирование. Произнеся звук, необходимо сохранить на некоторое время правильное положение артикуляционного аппарата.

5) отработка звука на основе фонетических упражнений.

На начальном этапе происходит формирование слуховой базы и базы произношения; каждый последующий этап имеет свою ответственную задачу в отношении обучения произношению. Если на начальном этапе не уделять должного внимания формированию этим навыкам, в последствие могут выработаться неправильные умения произношения и исправить их будет если не невозможно, то очень трудно.

Даже если учителю удалось заложить хорошую базу на начальном этапе обучения иностранному языку, следует помнить, что без систематического подкрепления этой базы фонетические навыки будут разрушены.

Литература

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Гальскова Н. Д., Гез Н. И. – М.: Издательство центр «Академия», 2005. – 336 с.
2. Ильнер А. О. Основные положения методики развития речевого слуха у студентов неязыковых специальностей на начальном этапе обучения иностранным языкам / Ф. О. Ильнер // Известия Уральского федерального университета : проблемы образования, науки и культуры. – Екатеринбург, УрФУ, 2014. – С. 108-115.
3. Кочергина В. А. Введение в языковедение. Основы фонетики – фонологии. Грамматика: Учебное пособие / В. А. Кочергина. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 210 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник / Колектив авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. / А. Н. Шукин. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

Мартынюк А. С.

Научный руководитель: ст. преп. Иващенко Е. В.
г. Алчевск, ЛНР

НЕОЛОГИЗМЫ КАК ЯЗЫКОВОЕ ЯВЛЕНИЕ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной научной статье раскрывается тема значения, сути, классификации, особенностей образования и перевода неологизмов с английского на русский язык.

Актуальность изучения данной темы обусловлена стремительным появлением новых лексических единиц в английском языке в связи с процессами глобализации, компьютеризации и т.д.

В данной исследовательской работе за основу взята теория и С. И. Алаторцевой, согласно которой неологизм – это новое слово по форме и содержанию, возникающее в определенный период развития языка, оно распространяется, признается языковой нормой и воспринимается в определенный период в качестве нового большинством носителей языка [1, с. 45].

Отличительными особенностями неологизмов являются: номинативность (неспособность обозначения нового понятия или предмета); новизна формы, содержания; временной показатель (временные границы появления и существования нового слова в языке); языковое пространство (сферы и жанры употребления).

С. А. Алаторцева подразделяет «лексико-фразеологические новации» на 4 категории:

1. По форме языковой единицы:

а) лексические (новообразования в родном языке и заимствования из других языков: *selfie* – «автопортретное» фото, сделанное с помощью мобильного телефона, *flatform* – обувь на толстой плоской платформе);

б) семантические (старые слова с новым значением: *cosmetic* – декоративный, обманчивый, *bread* – деньги);

в) фразеологические (*LOL* – *laughing out loud* – громко, вслух смеяться).

2. По степени новизны: а) сильные (собственно неологизмы, абсолютные); б) слабые (относительные неологизмы).

3. По способу номинации: а) новообразованные слова, значения, сочетания слов; б) вошедшие в литературный язык готовые единицы – внешние и внутренние заимствования.

4. По принадлежности к языку: а) узуальные (языковые) неологизмы; б) неuzuальные новообразования (окказионализмы, индивидуально-авторские слова, значения, сочетания).

Существует 7 основных способов образования новых слов:

1. Аффиксальный (*-able: googlable – то, что можно найти в поисковых системах*).

2. Словосложение (*netiquette (неписанные общепринятые правила общения или размещения информации в Интернет)*).

3. Конверсия (*to amazon – совершать покупки на сайте Amazon.com*).

4. Сокращение (*PC – персональный компьютер – personal computer*).

5. Заимствование из других языков (*menu – фр. menu (= small, detailed list) – детализированный список*).

6. Обратная деривация (*vacuum-cleaner – to vacuum-clean – пылесосить*).

7. Сращение (*forex reserve (forex = foreign + exchange) – резервы в иностранной валюте*).

Основными методы при переводе неологизмов являются:

Калькирование (способ перевода лексической единицы исходного языка путём замены его составных частей (морфем или слов) их лексическими соответствиями иностранного языка: *multicurrency – мультивалютный, interbank – межбанковский*).

Транслитерация (переводческий метод, при котором буквы, составляющие слово на исходном языке передаются буквами иностранного языка: *blog – блог, hashtag – хэштэг*).

Транскрипция (переводческий приём, заключающийся в передаче буквами языка, на который осуществляется перевод, звучания слова исходного языка: *facebooker – фейсбукер, liking – лайкинг*).

Описательный перевод (употребляется, когда ни одно из словарных соответствий слова не подходит к данному контексту: *coffice – кафе, используемое для работы*).

В качестве вывода следует отметить, что неологизмы являются актуальной и интересной темой в языкознании, поскольку эти лексические единицы отражают реалии современного общества.

Появление новых объектов, явлений, понятий создает необходимость пополнения лексического состава языка новыми единицами, которые либо в принципе являются новыми, либо же имеют совершенно новые значения.

Безусловно, обогащение языка новыми лексическими единицами любого типа и структуры является положительным моментом в процессе развития и совершенствования языка и языковых средств. Именно появление неологизмов свидетельствует о развитии общества и человечества в целом.

Литература

1. Алаторцева С. И. Семантические процессы в лексических новообразованиях современного английского языка. / С. И. Алаторцева. – М., 1991. – 341 с.
2. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка / В. И. Заботкина. – М. : Высш. шк., 1989. – 223 с.
3. Linguistics. New words in English. Rice University, 2006. – 234 с.
4. The Longman Register of New Words. – М., 1990. – 345 с.
5. Urdang L. Dictionary of Difficult Words. – М.: Вече, Персей. 2006. – 324 с.

Маховицкая Т. П.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц., Зябрева С. Э.
г. Горловка, ДНР

К ВОПРОСУ О КОРРЕЛЯЦИИ ПАМЯТИ И ВНИМАНИЯ С ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ

Память и внимание являются важнейшими проявлениями психической деятельности человека и определяющими факторами процесса обучения.

Память – это форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта [4, с. 83]. Внимание как психический феномен занимает особое место, поскольку всегда включается в практическую деятельность и познавательные процессы [1, с. 88]. По С. Л. Рубинштейну, внимание – это динамическая характеристика протекания познавательной деятельности [5, с. 453]. По современным представлениям внимание – это процесс селекции информации, поступающей из внешней среды или извлекаемой из памяти, направляющий ответную реакцию в соответствии с поставленной целью [2, с. 8].

Зависимости свойств внимания и памяти от средовых и генотипических факторов на различных этапах онтогенеза проявляются неоднозначно, что предполагает их изучение у студентов.

В тестировании принимали участие 62 студентки Донецкого педагогического института (возраст – 17-19 лет).

Функцию памяти у студенток изучали посредством определения ее важнейшего параметра – объема.

Функцию внимания у студенток изучали путем измерения его основных свойств [3, с. 305] – устойчивости и объема.

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сегодня выбор профессии является одним из главных жизненных выборов подростков, так как именно от этого зависит их дальнейший образ жизни.

Во все времена проблема выбора профессии стояла перед старшеклассниками, и в настоящее время она становится очень актуальной в связи с изменениями, происходящими в нашем обществе. Школьники мало знают про новые профессии, да и традиционные профессии претерпевают существенные изменения. Результаты показывают, что из большого количества профессий выпускники могут назвать лишь 20-26 профессий. Если рассматривать мотивы учеников, то значительную роль играют советы окружающих: 25% детей выбирают профессию под влиянием друга, который более самостоятелен, 17% – по совету родителей, 9% – под влиянием средств массовой информации, у 9% причиной является близость вуза к дому, и только 40% подростков выбирают профессию, ориентируясь на саму деятельность. Отметим, что профессиональные намерения оказываются более устойчивыми, а овладение деятельностью проходит быстрее и эффективнее, если главной причиной выбора является ориентация на содержание предстоящей деятельности.

Выбор профессии для многих выпускников является стрессовым. Причиной этого является то, что школьник боится брать на себя ответственность за свои поступки. Также он просто не знает, как грамотно принять решение, чтобы оно соответствовало его интересам и целям. С учетом этого старшеклассники испытывают серьезные затруднения. Но когда они определяют выбор, они приобретают ценный опыт и новые способности, а именно способность выбирать и осуществлять свой выбор. Для того, чтобы сделать правильный выбор, прежде всего, необходимо изучить себя, а именно: знать свой темперамент, особенности мышления, интересы, характер, интеллектуальный потенциал и профессионально значимые качества личности. Поэтому чем раньше школьник начнет работать над своей готовностью к осознанному выбору профессии, тем она будет эффективнее. Самое главное, что должен испытывать он, это поддержку родных, друзей и учителей.

В школе проводят различные анкетирования для определения профессиональной ориентации каждого старшеклассника.

Установлено, что повышенный уровень характерен только для устойчивости внимания. Это свойство является профессионально значимым, и поэтому постоянно упражняемым в процессе учебной деятельности. С усилением таких свойств, как агрессивность и эмоциональность, устойчивость внимания снижается. Эмоциональность и психическая активность определяют высокий объем внимания у демонстративных студенток.

Память студенток соответствует стандартным значениям и не зависит от модальности предъявляемых стимулов. Эффективность запоминания зрительных образов находится в обратной зависимости от агрессивности и дистимичности, а в прямой – от циклотимности. Способности к воспроизведению и узнаванию образных и вербальных стимулов не коррелируют, поскольку определяются различными нейро- и психодинамическими механизмами. Успешность узнавания прямо зависит от устойчивости внимания и снижается при увеличении всех видов активности за исключением интеллектуальной. Эффективность воспроизведения стимульного материала отрицательно связана с устойчивостью внимания.

Студентки с низкой эффективностью узнавания отличаются пониженной общемозговой лабильностью, замедлением акустико-моторных реакций и ускорением зрительно-моторных. Недостаточная эффективность воспроизведения стимулов определяется высокой лабильностью нервных процессов, пониженной общемозговой лабильностью и замедлением акустико-моторных реакций.

Зависимости свойств внимания и памяти от психофизиологических особенностей личности прослеживаются и в отношении интеллектуальных способностей студенток.

Литература

1. Безденежных Б. И. Образ и внимание / Б. И. Безденежных. – М. : Ин-т психологии РАН, 1985. – Т. 1. – С. 186-191.
2. Вольф Н. В. Нейрофизиологический анализ механизмов полового диморфизма когнитивных стратегий / Н. В. Вольф, О. М. Разумникова, А. О. Брызгалов, М. А. Онищенко // Бюллетень СО РАМН, 2010. – Т. 30, №4. – С. 6-13.
3. Крылов А. А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. Крылова А. А., Маничева С. А. – СПб. : Питер, 2003. – 560 с.
4. Романенко В. А. Психофизиологический статус студенток / В. А. Романенко. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2013. – 195 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1995. – Т. 2. – 518 с.

Профессиональная ориентация – это научно обоснованная система подготовки молодежи к свободному и самостоятельному выбору профессии, призванная учитывать как индивидуальные особенности каждой личности, так и необходимость полноценного распределения трудовых ресурсов в интересах общества.

Актуальность профориентационной помощи молодежи возрастает в связи с повышающимися требованиями современного рынка труда к молодому человеку, совершающему выбор профессии.

Говоря о решении данного вопроса, мы предполагаем организацию комплекса мероприятий, направленных на формирование жизненной позиции по выбору профессиональной деятельности.

Исходя из этого, мы можем обозначить некоторые цели: определение профессионального потенциала подростка, увеличение процента работающей молодежи, рост числа людей, работающих по профессии; оказание помощи в выборе профессии с учётом интересов, склонностей, индивидуальных особенностей и потребностей.

Безусловно, для решения вопроса о профориентации важным условием является опора на психологические особенности личности, например семинары, дискуссии, мастер-классы; раскрытие потенциала через коучинг. Тематические экскурсии (металлургический завод, соц. учреждения, издательство журналов/газет, кондитерская фабрика и т.д). Организация и проведение профессиональных консультаций (индивидуальных, групповых), профессиональных тестирований, недель профориентации. Тренинги, диспуты, круглые столы, психологические эксперименты под руководством квалифицированных психологов.

Необходимо сказать, что работа над практической частью нашего исследования только начинается при поддержке лаборатории практической и экспериментальной психологии ТИ им. А.П. Чехова. Была составлена профориентационная анкета, целью которой является изучение предметных предпочтений школьников, источники информации о профессиях и учебных заведениях, а также мотивы выбора профессий. Нужно отметить, что отвечали на вопросы младшие, средние, старшие школьники, а также дошкольники и их родители. База исследования – 19 862 человека. Это гигантская выборка даже для исследовательских институтов. Исследование с помощью анкетирования уже в процессе работы. На данном этапе, обработано около 15% анкет. Именно поэтому мы можем говорить только о предварительных итогах. Обработка опросников очень важна, если мы хотим добиться положительного исхода данного проекта.

Данный проект направлен на поиск скрытого потенциала каждого школьника, он поможет найти им правильный путь, определиться с будущей профессией. Это дополнительный

инструмент, которым можно воспользоваться и принести большую пользу обществу.

Литература

1. Зверев А. О. Ранняя профориентация и личностное самоопределение учащихся в условиях школы полного дня / А. О. Зверев // Вестник Федерального Государственного Образовательного Учреждения Высшего Профессионального Образования Московский Государственный Агроинженерный Университет им. В.П. Горячкина. – 2008. – №6. – С. 144-146.
2. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. Учебно-методическое пособие / Н. С. Пряжников. – М. : НПО «МОДЭК», 2002.

Медведев С. С.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Навка И. А.
г. Горловка, ДНР*

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ И ПОЛИТИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ НА ДОНБАССЕ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА, КАК КОНЦЕНТРИРОВАННОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ОБЩЕРУССКИХ ПРОЦЕССОВ

На сегодняшний день всё сильнее возрастает интерес учёных к изучению русской истории начала XX века. Такая динамика неудивительна, ведь, несмотря на большое количество публикаций, научных работ, посвящённых изучению данного периода, остаётся большое количество «белых пятен». Однако стоит заметить, что начало XX века крайне важно для последующей истории. Именно в это время Россия переживает три революции, первую мировую войну, гражданскую войну, а также ряд экономических и политических потрясений. Именно неразрешённость противоречий, неспособность центральных властей принимать адекватные сложившейся ситуации решения и приводят в конечном счёте страну к полному коллапсу.

Особенно ярко общерусские тенденции отображаются на Донбассе, где разгораются одни из наиболее драматичных и ярких страниц нашей общей истории. Понимание процессов более чем столетней давности, позволяют искать эффективные пути решения тех проблемных ситуаций, с которыми сегодня сталкивается Россия во внешней и внутренней политике.

Донбасс – это уникальный культурно-исторический регион. На начало XX века условия труда и быта донецких пролетариев были исключительно трудными. Так, по свидетельству Статистического

бюро Совета съездов горнопромышленников юга России в 1904–1908 гг. несчастным случаям подверглись от 27,6 до 39, 3% [1, с. 78]. Склонны считать, что такие цифры являются ярким показателем не только сложных условий труда рабочих Донбасса, но и крайне безразличным отношением владельцев предприятий к рабочим.

На всех каменноугольных рудниках, для всех разрядов рабочих существовал двенадцатичасовой рабочий день (две смены в сутки). Однако, по заверениям современников, рабочий день был значительно дольше. Так, Я.П. Рысс в Вестнике фабричного законодательства и профессиональной гигиены в марте 1905 года говорит, что реальный рабочий день составлял 13 – 13, 5 часов в сутки [3, с. 141].

К сложным условиям труда следует добавить низкий уровень медицины. Здесь показательными будут цифры названные Сурожский в своём очерке «Край угля и железа» приводит другую цифру детской смертности «Для детей здесь погибель... от плохой пищи и нездоровых жилищ – 60% их умирает ежегодно» [2, с. 306].

В целом тяжёлые условия труда и низкий уровень медицинского обслуживания характерны для всей России начала XX века, однако мы можем смело сказать, что в Донбассе ситуация была хуже, чем в целом по России. Причин этому много, это: и быстрые темпы развития промышленности Донбасса, что приводило к перекосам и хаотичности в социально-экономической сфере, и засилье иностранного капитала, и неспособность центральных властей справиться с текущими проблемами. Для иностранных владельцев ни российские законы, ни русский народ не имели значения. Примером могут служить события февраля 1905 года в Горловке, когда на машиностроительном заводе, принадлежавшем бельгийцам, вспыхнуло революционное выступление небывалых масштабов.

В таких условиях нарастало недовольство рабочих царём и всей системой государственного управления. В первые годы XX века в Донбасс направляются агитаторы РСДРП, где, встретив поддержку народных масс, им удаётся создать марксистские кружки и группы, которые в последствии переросли в партийные организации РСДРП.

Экономические лозунги всё чаще сменялись политическими. Так в период жёсткой реакции летом 1906 года массовые политические митинги, перераставшие в демонстрации, состоялись в Краматорске, Горловке, Дружковке, Константиновке, Макеевке, Алчевске. С мая по июль стачки состоялись на 36 рудниках Донбасса, охватив 44,8 тыс. человек.

В таких условиях репрессии по отношению к противникам царской власти принимали порой форму открытого террора. Однако,

такие действия не могли остановить революционный подъём, а наоборот усугубляли положение, приводили к радикализации рабочего движения.

Подводя итог, хочется отметить, что социально-экономические и политические процессы на Донбассе не были особенными. Они подчинялись логике общерусских процессов начала XX века, за тем лишь исключением, что, в силу специфики хозяйственного освоения Донбасса, они носили более концентрированный характер и проявлялись с большей силой, чем в других районах Российской империи.

Литература

1. История рабочих Донбасса: рабочие Донбасса в эпоху капитализма и в переходный период от капитализма к социализму. Т. 1. / С. В. Кульчицкий. – К. : Изд-во АН УССР, 1981. – 320 с.
2. Сурожский П. Край угля и железа (очерк) / П. Сурожский // Современник. – Книга 4. Апрель 1913. – СПб, 1913. – С. 292–312.
3. Рысс Я. П. Вестник фабричного законодательства и профессиональной гигиены / Я. П. Рысс. – СПб. : Типография товарищества «Общественная польза», 1905. – 165 с.

Мельниченко А. К.

*Научный руководитель: ст. преп. Калиновская Е. А.
г. Алчевск, ЛНР*

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ОМОНИМИЯ И ПАРОНИМИЯ

Явление межъязыковой омонимии возникает в дуолингвистической ситуации вследствие близости формы и содержания слов и предопределяет значительное количество неэквивалентных пар номинативных единиц – от ярко выраженных разногласий к скрытым семантико-функциональным связям семем на уровне вторичной номинации.

Межъязыковые омонимы – это слова, словосочетания или иные речевые единицы, которые одинаково (очень близко, подобно) звучат в двух языках, однако имеют разные значения, иногда – различные стилистические характеристики.

Вопрос межъязыковой омонимии остается одним из самых дискуссионных в современной лингвистике.

Наличие межъязыковых омонимов может быть названо лингвистической универсалией. Таким образом, межъязыковые омонимы – это проблема языкознания, проблема методики изучения и обучения языку и, главным образом, проблема перевода. Поскольку

переводы осуществляются во многих сферах жизни общества, то межъязыковые омонимы – проблема международного общения с помощью перевода. [1, с. 96]

Межъязыковые паронимы – это слова (пары слов), которые имеют сходство в морфологическом строении (близкие по фонетическому составу) двух языков, но различаются по значению.

Следует отметить, что одни лингвисты к паронимам относят лишь однокоренные слова, имеющие звуковое подобие, а другие к паронимам относят как однокоренные, так и разнокоренные созвучные слова, признавая единственным критерием их объединения возможность случайного смешения в речи. Разнокоренные созвучные слова не имеют никаких семантических связей и объединяются лишь случайным фонетическим сходством. Однокоренные паронимы в основном близкие по значению, но различаются незначительными оттенками. Семантические оттенки паронимов обычно настолько важны, что замена одного слова другим без нарушения смысла невозможна.

Таким образом, в языковой системе созвучные слова достаточно четко отмежевываются друг от друга, однако в речевой практике семантические и другие различия созвучных слов не всегда учитываются, что является причиной их смешения [2, с. 64-65].

Паронимия и омонимия относятся к феномену «фальшивых друзей переводчика».

Эти два понятия представляют собой особые лексические явления, многоплановость которых определила возможность их изучения как в функциональном, так и в нормативном аспекте. Нормативная точка зрения лингвистов на паронимию/омонимию должным образом представлена исследованиями справочно-методического характера: «словарями трудностей», «словарями паронимов»/«словарями омонимов» различными дидактическими пособиями, учебниками, включающими упражнения на разграничение и корректное использование паронимов или омонимов и др. Повышенные требования к активному владению устной и письменной речью, потребность в усовершенствовании переводов требуют детального исследования, теоретического объяснения причин межъязыковой омонимии и межъязыковой паронимии, которые являются своеобразным тормозом для хорошего владения языком.

Литература

1. Минаева Л. В. Лексикология и лексикография английского языка. / Л. В. Минаева. – М., 2003. – 96 с.
2. Минаева Л. В. Феденев В. Б. Паронимия в языке и речи / Л. В. Минаева, В. Б. Феденев // Вопросы языкознания. – 1982. – № 2. – С. 64-65.

Мереникова М. С.

Научный руководитель: преп. Артамонова Е. И.
г. Горловка, ДНР

ОСОБЕННОСТИ И ВИДЫ ПОЭТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ “TRISTESSE” ALFRED DE MUSSET)

Поэтический перевод – является одним из самых сложных видов поэтического перевода [3]. Проблема поэтического перевода остается актуальной как в теоретическом, так и практическом аспекте. Особенность перевода зависит от различных аспектов: синтаксического, фонетического и лексического [2].

Звуки поэтического языка упорядочены и организованы. Ни одно слово в поэзии не случайно. Каждая лексическая единица, имеющая вещественное значение, является для поэта поэтической темой, своеобразным приёмом художественного воздействия. Язык определённой эпохи представляет ряд исторических и социальных напластований, имеющих разную ценность и обладающих разной художественной действенностью. Архаизмы, диалектизмы, просторечия, неологизмы могут быть использованы автором как художественный приём. Синтаксические конструкции также используются в поэтических произведениях с художественной целью. Часто нарушается привычный порядок слов, и это считается закономерным [2].

Поэзия характеризуется определённым ритмом, выраженным в законах стихосложения – в метрических единицах и в их разнообразных соединениях.

Существуют различные способы перевода стихотворений:

1. Поэтический перевод как таковой. Перевод поэтического текста, созданного на одном языке, с помощью поэтического текста на языке перевода [1, с. 21].

<i>Tristesse</i>	<i>Печаль</i>
<i>J'ai perdu ma force et ma vie,</i>	<i>Я жизнь и силу потерял,</i>
<i>Et mes amis et ma gaieté;</i>	<i>Друзей моих, мою веселость,</i>
<i>J'ai perdu jusqu'à la fierté</i>	<i>Я исчерпал до дна ту гордость,</i>
<i>Qui faisait croire à mon génie.</i>	<i>Которой веру подменял</i>
<i>Alfred de MUSSET</i>	<i>Альфред де Мюссе</i>
	<i>Перевод Татьяны Гончаровой-Ильиной</i>

2. Стихотворный перевод – это такой метод перевода поэзии, при котором фактуальная информация оригинала передается на языке перевода не поэтической, а лишь стихотворной речью [1, с. 22].

<i>Tristesse</i>	<i>Грусть</i>
<i>J'ai perdu ma force et ma vie,</i>	<i>Я силу потерял и сник,</i>
<i>Et mes amis et ma gaieté;</i>	<i>Друзья покинули, веселье,</i>
<i>J'ai perdu jusqu'à la fierté</i>	<i>Мой гений – гордость, в душиной келье.</i>
<i>Qui faisait croire à mon génie.</i>	<i>Томится, в скорби пряча лик.</i>
<i>Alfred de MUSSET</i>	<i>Альфред де Мюссе</i>
	<i>Перевод Петра Гуреева</i>

3. Филологический перевод – поэтического текста выполняется прозой и нацелен на максимально полную (почти дословную) передачу действительной информации подлинника [1, с. 22].

<i>Tristesse</i>	<i>Грусть</i>
<i>J'ai perdu ma force et ma vie,</i>	<i>Утратил я и жизнь, и силу,</i>
<i>Et mes amis et ma gaieté;</i>	<i>Мою весёлость и друзей;</i>
<i>J'ai perdu jusqu'à la fierté</i>	<i>Утратил с гордостью моей</i>
<i>Qui faisait croire à mon génie.</i>	<i>Я гениальности личину.</i>
<i>Alfred de MUSSET</i>	<i>Альфред де Мюссе</i>
	<i>Перевод Фионы С.</i>

Таким образом, поэтический перевод в отличии от художественного должен передаваться со вкусом, образованностью и особенной поэтической особенностью.

Литература

1. Гончаренко С.Ф. Поэтический перевод и перевод поэзии : константы и вариативность. Тетради переводчика № 24 / С.Ф. Гончаренко. – М., 2011. – С. 21-22.
2. Науменко О.В. Особенности поэтического перевода [Электронный ресурс] : ALBA translating company. – Режим доступа : <http://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/2013/naumenko.html>.
3. Поэтический перевод [Электронный ресурс] : поэтический перевод. – Режим доступа : <https://perevodovedcheskiy.academic.ru>.

Минаева Н. В.
 Научный руководитель: канд. психол. наук Некрасова И. Н.
 г. Донецк, ДНР

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ НА ДОНБАССЕ

Быть подростком в любые времена нелегко. Мало кому удавалось пройти подростковый период без кризисов. Для детей в Донецком регионе, в военное время, это вдвойне сложно, так как подростки постоянно требуют активного вмешательства психолога как человека, тонко чувствующего внутреннюю трагедию личности человека, чье детство и отрочество оказалось омрачено войной.

Отчасти душевным трагедиям подросткового возраста способствуют и психофизиологические показатели подросткового периода жизни человека. Анатомо-физиологические изменения подросткового возраста во многом обуславливают психологическую и подчас трагическую перестройку личности данного периода.

В то же время важно понимать, что специфика психического функционирования подростка также связана с социальными и психологическими факторами [1, с. 18], а в условиях продолжающихся военных действий они сильно изменились: разруха, травматические стрессовые расстройства, жизнь в страхе за свою жизнь и жизнь близких людей, расшатывание позитивной картины мира, когда образ мира приходится делить на «свой» и «чужой, враждебный». В этой связи чрезвычайно возрастает роль научно-обоснованных и корректных психологических консультаций, посттравматического терапевтического вмешательства с целью социальной реабилитации личности. Поэтому, очень важно проводить анализ различных современных тенденций в работе практической психологической службы в школе, в колледже, чтобы, вовремя профилактировать различные негативные последствия пребывания подростков в суровой социальной среде военного времени.

Цель данной статьи: рассмотреть различные психологические проблемы подросткового возраста, проанализировать наиболее актуальные и опасные последствия формирования социально нездоровой личности.

Как известно, войны калечат не только тела, но и души людей, ведут к тяжелым психологическим последствиям. Особенно опасными они являются для подростков, у которых ещё не сформированы ценностные ориентиры, моральные принципы, часто острое чувство несправедливости, серьезные гормональные перестройки и отсутствие так называемых внутренних опор. Они

видят состояние родителей и других взрослых, чувство потери стабильности мира, снижение защищенности и не способность взрослых её обеспечить, ощущение хрупкости человеческой жизни. Все это ведет к снижению или отсутствию чувства доверия миру и людям, т.е. мир рассматривается как источник потенциальной угрозы, страха, ценностно-смысловой аномии как психологической основы для маргинализации личности в более поздние периоды жизни.

Страх ожидаемого угрожающего события, порой гораздо сильнее действует и разрушает, чем само событие и не важно, оно реально или лишь предполагаемо. Отдельный подросток не может справиться с наличием войны, её угроз, неизвестностью, низкой социальной защищенностью в своей жизни, что неизбежно приведет к страху своего бессилия и беспомощности в мире. Это приводит к тому, что психика начинает программировать себя сама на негатив. Также большое количество негативных передач, страшных новостей и фильмов о войне активно воздействуют на первобытные страхи, спрятанные глубоко в подсознании: страх другой личности, общества, потери самоидентификации, страх смерти, страх противоположного пола, страх боли, насилия, потери близких, голода, холода. Любая информация о смерти или тяжелых физических травмах, безжалостно пробивает системы психологической защиты [2].

Высока опасность развития посттравматического синдрома и некоторые признаки уже сейчас определяются педагогами у учеников, а именно снижение внимания, памяти, нарушение сна, конфликтность, всплески агрессивных реакций при общении со сверстниками, так и на замечания старших, что и без ПТСР характерно подросткам, а также высокий риск дезадаптации в стрессовых ситуациях.

Нельзя обойти вниманием и так называемое клиповое мышление (от «clip» (англ.) – фрагмент текста, отрывок из видео или фильма. Подростки погружены в так называемые гаджеты, высокий голод в живом общении с родителями и сверстниками, снижается или совсем **утрачивается способность к аналитическому мышлению, теряется адекватная социальная связь с реальностью**. Поскольку информация воспринимается частями и отрывками, между которыми не проводится никакого синтетического анализа, то и **выражение мысли сводится к очень тезисному изложению**. Жестокость и насилие, которые ежедневно поглощают дети с экранов телевизоров и каналов на YouTube, постепенно **повышает порог человеческой чувствительности к переживаниям других**. Люди с клиповым мышлением больше **податливы к манипуляции и влиянию** [3].

В первые годы особенно остро отмечалось изменение

идентичности под влиянием травмы войны – я русский или украинец, я гражданин Украины или житель Донбасса. Психотравмирующие события оказывают воздействие на структуру личности, затрагивая все ее компоненты, от мировоззрения до образа «Я», что значительно влияет на жизнедеятельность человека и особенно подростков [4]. Негативные психологические ценностно-смысловые изменения происходят на разных уровнях:

1. Патологические регуляции на *поведенческом уровне* – саморазрушительное поведение приводит к повторному проживанию травмирующих событий. Снижению способности нести ответственность за свои поступки и действия, сложности с выбором, несамостоятельность. Выученная беспомощность – устойчивая мотивационная характеристика, при которой не предпринимается попыток к улучшению негативной ситуации при наличии даже такой возможности.

2. Наличие большого количества *сложных, амбивалентных чувств*, достигающих болевого порога; осложненное горе – являются эмоциональной перегрузкой и изменяют эмоциональную сферу. Недостаточно ресурсов для переработки эмоционального опыта. Это приводит к отчуждению эмоций, шоковым состояниям.

3. *Искажение образа «Я»*, снижение самооценки, блокирует здоровую активность, нередко приводит к аутоагрессии.

4. *Искажение картины мира*, идет деформация представлений о мире. Он воспринимается как источник насилия, как враждебный и преследующий. Свое место в мире ощущается как место незащищенного, беспомощного. Возникает страх перед изменениями.

5. *Изменения личности*, идентификация с одной из позиций треугольника Карпмана-Берна: жертва, преследователь, спасатель. Пограничная ситуация вызывает настолько полярные и острые реакции, что для пострадавшего легче оказывается дать право для жизни только части из них.

Таким образом, можно резюмировать, что травматическое психологическое расстройство личности подростка – это наиболее распространенная форма нарушения нормального социального и коммуникативного развития в подростковом возрасте в условиях военных действий.

Любая терапевтическая работа с подростками должна быть направлена на:

- Возвращение контроля над жизнью в ситуациях «здесь и сейчас».
- Поддержка здоровой автономии и стремления к самостоятельности.
- Предоставление возможности получить позитивный опыт в

- решении жизненных задач.
- Помощь в вербализации отчужденных чувств («назвать неназываемое»)
- Формирование пространства для проживания подавленных эмоций, горевания.
- Работа с когнитивными аспектами эмоциональной сферы.
- Обнаружение искажений восприятия происходящего в мире «здесь и сейчас».
- Формирование возможности многомерной, амбивалентной и реалистичной оценки происходящего.
- Перенаправление агрессивных чувств обидчику.
- Формирование способности к самоподдержке, восстановление реалистичного представления о себе, своих реальных достижений в прошлом и возможностей сейчас.
- Осознание и эмоциональное проживание травматического опыта.
- Многомерное осознание себя (агрессии, незащищенности, вторичной выгоды позиций «жертвы», «преследователя», «спасателя»).
- Выработка адаптивных стратегий построения контакта с миром, которые ориентированы на реальность, а не на прошлый травматический опыт.

Литература

1. Молчанов С. В. Психология подросткового и юношеского возраста: учебник для академического бакалавриата / С. В. Молчанов. – М. : Юрайт, 2016. – 351 с.
2. Чайковская А. А. Война и мир или реальные последствия нереальных страхов [Электронный ресурс] / У психолога // <https://upsihologa.com.ua> // Режим доступа: <https://upsihologa.com.ua/voyna-ptsr-sindrom-agressiya-strah.html>
3. Блог инспектора народного образования [Электронный ресурс] / Клиповое мышление как проблема школьника, учителя, родителей // Режим доступа: <http://eduinspector.ru/2015/12/31/klipovoe-myshlenie-kak-problema-shkolnika-uchitelya-roditelej/>
4. Ахмедова Х. Б. Человек в экстремальных условиях. Мирные жители в условиях военных действий: личностные черты и расстройства адаптации (с) 2003 г. [Электронный ресурс] / StudFiles // Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/3354447/page:6/>

Мирошниченко Н. А.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Медведева Е. Р.
г. Горловка, ДНР*

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ РЕБЕНКА К МИРУ

Если пренебречь точными формулировками и толкованиями, то можно с уверенностью сказать, что каждый из нас знает, что такое семья. Семейные отношения основываются в основном на бытовых ситуациях и родственных связях. Каждый член семьи привносит свою лепту в формирование мировоззрения, отношений и желаний другого члена нашей маленькой ячейки общества. Но если на взрослого человека достаточно сложно повлиять, то психика ребёнка гораздо податливее, и есть такое выражение в простонародье: «Ребенок – зеркало семьи», оно означает важность семьи в формировании новой личности и отражении поведения родителей на поведении ребёнка.

Поэтому детство очень важно для будущего ребёнка. Так, если малыш будет обделён вниманием или в худшем случае получит какую-либо психологическую травму, например, как потеря одного из родителей, то это событие навсегда оставит в нём неизгладимый след, который будет терзать его всю жизнь.

Целью работы является: изучение влияния семьи и семейного воспитания на развитие личности ребенка, формирование ценностного отношения ребенка к миру.

Семья на начальных стадиях жизни ребенка выступает в качестве главенствующей структуры, влияющей на всю жизнедеятельность и развитие ребенка. Она выполняет следующие задачи:

- 1) создание условий для оптимального роста и развития ребенка;
- 2) защита ребенка от социально-экономических, психологических, агрессивно-физических факторов;
- 3) интуитивное обучение созданию семьи, сохранению в ней благополучия, правильному отношению к старшим и воспитанию детей на примере уже существующего порядка данной семьи;
- 4) воспитание самоуважения, самодостаточности, чувства собственного достоинства.

Семейное воспитание само по себе также является сложной системой и обладает следующими принципами:

- 1) ребенок должен быть вовлечен в функционирование и распорядок семьи как равноправный ее член;
- 2) воспитание должно осуществляться разумно и гуманно в доверительной среде;

3) принципы воспитания не должны противоречить друг другу (даже если принципы высказаны разными ее членами);

4) в процессе воспитания должна осуществляться помощь каждого члена семьи ребенку в необходимых вопросах;

5) относиться к ребенку, как к человеку с неустоявшейся личностной системой норм и порядков, не требовать от него невозможного, всячески оберегать его покой, создавая здоровую и спокойную атмосферу внутри семьи [1, с. 1].

В дошкольном возрасте дети начинают руководствоваться в своем поведении, в оценках, даваемых себе и другим людям, определенными нравственными нормами. У них формируются более или менее устойчивые моральные представления, а также способность к нравственной саморегуляции [2, с. 1].

Источником моральных представлений являются взрослые, которые занимаются их обучением и воспитанием, а также сверстники. Нравственный опыт от взрослых к детям передается и усваивается в процессе обучения, наблюдения и подражания, через систему поощрений и наказаний.

Литература

1. [Электронный ресурс]: науч. журн. 2017 Режим доступа: http://koi.tspu.ru/koi_books/belyaeva/str18.html (дата обращения 24.01.2018)
2. [Электронный ресурс]: науч. журн. 2017 Режим доступа: <http://detki.guru/razvitie-rebenka/psihicheskoe-razvitiya-u-detej-doshkolnikov.html> (дата обращения 24.01.2018)

Михальчук Р. Д.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Навка И. А.
г. Горловка, ДНР*

ВОЕННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ НАЦИСТСКОГО РЕЖИМА НА ДОНБАССЕ В ХОДЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Как и в 1941 году нацистская Германия вероломно напала на СССР, так и на Донбасс напала украинская «хунта», в 2014 году. Мирное население Донбасса в XXI веке не думало, что они прочувствуют точно такие же чувства, как во времена Великой Отечественной войны. За период гражданской войны на Донбассе совершено 4176 обстрелов из тяжелых видов вооружений в сторону ЛНР и ДНР. Количество погибших и раненых по приблизительным данным ООН без разделения на стороны и по состоянию на 30 сентября 2016 года – 9574 убитых,

22 231 раненых. По данным ЛНР и ДНР, среди погибших по вине Украины – 116 детей [1].

Великая Отечественная война была самой разрушительной и масштабной для нашей Родины. Эти 1418 дней войны принесли много страданий и боли: миллионы погибших и искалеченных, тысячи разрушенных городов, поселков, деревень, коммуникаций, десятки миллионов людей остались без хлеба и крова. Но самым страшным был преступный военный режим нацистской Германии, который был установлен на территории Донбасса с конца октября 1941 г. [2].

В Сталино немецкие и итальянские войска вошли утром 21 октября 1941 года, сломив сопротивление 12 и 18-й армий Южного фронта, осуществлявших оборону города. До этого в начале октября 18-я армия попала в окружение у поселка Черниговка (Запорожская область) и понесла тяжелые потери: свыше 100 тысяч солдат и офицеров были взяты в плен, 212 танков и 672 артиллерийских орудия – уничтожены. Из окружения вышли лишь около 30 тысяч человек. Практически сразу же после захвата Сталино, быстро переименованного обратно в Юзовку, немцы начали восстановление предприятий города, разрушенных в ходе боев и эвакуации. В своих планах немецкое командование готовило Донбассу, роль «восточного Рура» для «тысячелетнего рейха», а потому к восстановительным мероприятиям немцы подошли со всей своей педантичностью. Уже в ноябре вновь заработала частично разрушенная электростанция, благодаря чему в городе было возобновлено освещение учреждений и работа водопроводной сети. Однако в Сталино немцы занимались далеко не одними лишь восстановительными работами. На территории города усилиями оккупантов было создано три концентрационных лагеря, где впоследствии погибли 92 тысячи человек. В место казни и братскую могилу был превращен шурф шахты 4-4 бис [3].

К богатствам донецкой земли сразу же потянулись свои шупальца монополии Крупна, Сименса, Опеля и др. Для эксплуатации донецких шахт и заводов гитлеровцы создали горно-металлургическое общество «Восток». Восстановлением шахт ведала специальная организация «Берг Хютте-Ост». К ноябрю 1942 года, как сообщали немецкие газеты, «Берг Хютте-Ост» восстановила 40 угольных шахт. Но за пять месяцев на этих шахтах было получено 2,3 % довоенной добычи угля за такой же период. Так, в бывшем тресте «Фрунзеуголь», где оккупанты восстановили шахту, ежедневно добывалось угля в 300 раз меньше, чем до войны. Для нужд армии гитлеровцам пришлось доставлять в Донбасс уголь из Домбровского бассейна. Все жители городов и рабочих поселков, начиная с 10-летнего возраста, были обязаны регистрироваться на бирже

труда и носить нарукавную повязку с определенным номером. За нарушение этого требования расстреливали. Рабочие шахт и заводов фактически находились на положении рабов. На предприятиях ввели 14-16-часовой рабочий день. Работы выполнялись под надзором солдат и полицейских, часто прибегавших к телесным наказаниям [4].

Согласно Указу Президиума Верховного Совета СССР «О мерах наказания для немецко-фашистских злодеев, виновных в убийствах и истязаниях советского гражданского населения и пленных красноармейцев, для шпионов и изменников Родины» от 19 апреля 1943 г., к ответственности были привлечены не менее 81780 человек, в том числе 25209 – солдаты и офицеры немецкой армии [5].

Таким образом, исследования проблемы военных преступлений в годы Великой Отечественной войны, не утрачивает значимости в наши дни. Чтобы избежать повторения этой трагедии в будущем, нужно помнить о ней и чтить память погибших за свободу своей Родины.

Литература

1. Братская могила на шахте № 4/4-бис [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://infodon.org.ua/stalino/393>
2. Доклад ООН о числе жертв на Донбассе [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.ohchr.org/RU/Countries/ENACARegion/Pages/UAIndex.aspx>
3. Епифанов А. Е. Ответственность за военные преступления, совершенные на территории СССР в период Великой Отечественной войны : Историко-правовой аспект : Дис. ... д-ра юрид. наук :12.00.01/ Епифанов, Александр Егорович. – Москва, 2001. – 445 с.
4. Лунев В. В. Преступность XX века: мировые, региональные и российские тенденции / В.В. Лунев. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Волтерс Клувер, 2005. – 912 с.
5. Указ Президиум Верховного Совета СССР от 19 апреля 1943 г. о мерах наказания для немецко-фашистских злодеев, виновных в убийствах и истязаниях советского гражданского населения и пленных красноармейцев, для шпионов, изменников родины из числа советских граждан и для их пособников [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_442

Моисеев Н. И.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Скворцова Л. А.
г. Макеевка, ДНР*

ВЗГЛЯД НА ИСТОРИЮ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

Духовность и национальное самосознание – необходимое условие незыблемости, самобытности и могущества России на всем протяжении ее существования, и всякий раз их надлом или серьезное повреждение приводили к смутам и катастрофическим потрясениям основ народной жизни [2]. Актуальность этой темы возросла в связи с началом конфликта на Донбассе. Украина с ее политикой украинизации постепенно становится империалистом, подавляющим национальное самосознание русских, волей случая оказавшихся в её составе. Ответом на отказ русскому народу быть равноправными гражданами украинской нации стал взрыв сепаратизма и начало межнационального конфликта, последствия которых мы наблюдаем сегодня.

Общество, не опирающееся в своём развитии на культурно-исторические и нравственные ориентиры, обречено на деградацию [3]. Поэтому целью нашего исследования является рассмотрение истории формирования русского самосознания, через призму которой можно выявить возможности для национально-общественного возрождения.

Генезис русского национального самосознания представляет собой длительный исторический процесс, многоуровневый и весьма неравномерный по своему развитию. В эпоху Древнерусского государства понятия «Русь», «Русская земля», «русский» имели как широкое значение – относились ко всем входящим в это государство землям, так и узкое – применялись только по отношению к Киевской и Черниговской землям. Такие названия, как «Великая Русь», применительно к землям, населённым русскими, «Малая Русь» – украинским и «Белая Русь» – к белорусским, появились ещё в XIV в. [4].

Мощными факторами роста национального самосознания послужили свержение монгольского ига, освободительная война против польско-шведских интервентов в начале XVII в., реформы и государственная деятельность Петра I, война 1812 г. против наполеоновского нашествия.

К концу XVII в. завершилось становление русского этноса, хотя в отдельных районах страны ещё сохраняются различные этнографические группы (поморы, казаки и др.) со специфическим жизненным укладом. В XVIII – XIX вв. постепенно формируется русская нация. Реформы 60-х гг. XIX в. дали сильный толчок

развитию капитализма в России. Во второй половине XIX века русские стали буржуазной нацией.

На протяжении длительного исторического периода складывались базисные характеристики русского сознания: религиозный характер идеологии, централистско-державная и этническая доминанта. До 1917 г. они являлись определяющими элементами русского этнического самосознания.

За годы советской власти национальное самосознание русских постоянно подавлялось, все делалось для того, чтобы росло и крепло самосознание других народов. Это не могло не сказаться на состоянии русского национального самосознания. В нем стали проявляться нотки задвленности и ущемленности, особенно среди жителей национальных республик. С 70-х годов XX в. начался отток русских из союзных республик.

С 90-х годов определенные черты сознания в той или иной степени подвергаются деформации или разрушению. Это связано с засорением языка иностранными словами и проникновением в быт западных, часто американских обычаев и традиций. Менталитету русского народа присущи коллективизм, «общинное» в труде и отдыхе. Однако в последние годы в общественное сознание усиленно внедряется мысль о приоритете индивидуального, личностных ценностей над общественными [4].

Сегодня ситуация ещё сложнее, существует угроза превращения России в колонию и сырьевой придаток западных держав. Прежде всего, это угроза территориальной целостности России, попытки ее расчленения.

Однако в самые последние годы набирает силу другая тенденция – подъем и укрепление русского национального самосознания, активизация патриотических настроений, стремление отстаивать национальные интересы. Благодаря национальному самосознанию человек чувствует интересы своего народа, сопоставляет их с интересами других народов, мирового сообщества. И понимая необходимость отстаивания национальных интересов, он действует во благо своей страны [1]. Поэтому знание истории формирования русского национального самосознания, во-первых, во многом объясняет развитие конфликта в Донбассе, во-вторых, становится культурным и нравственным ориентиром для молодого поколения, направленным на созидание, любовь к родной стране. А чувство национальной гордости дает духовный толчок гражданам страны к стремлению сделать своё Отечество лучше и краше.

Литература

1. Антонов А. История подлинная и мнимая. Её влияние на национальное самосознание и самосознание личности

[Электронный ресурс] – Режим доступа: https://via-midgard.com/mi_russkie/istoriya-podlinnaya-i-mnimaya-eyo-vliyanie-na.htm

2. Киселёв А.И. – Национальное самосознание русских и национализм [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnoe-samosoznanie-russkikh-i-natsionalizm>
3. Соловьёв В. Ю., Васильев А. А. Особенности национального самосознания и русская национальная идея // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 27. – С. 994-998. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-natsionalnogo-samosoznaniya-i-russkaya-natsionalnaya-ideya>
4. Тавадов Г.Т. Этнология. Учебник для вузов [Электронный ресурс]. – М. : Прозект, 2002. – Режим доступа: <http://arheologija.ru/russkoe-natsionalnoe-samosoznanie/>

Мотузко Е. С.

*Научный руководитель: ст. преп. Иващенко Е. В.
г. Алчевск, ЛНР*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ

На сегодняшний день казалось бы мало что не ясно при переводе имен собственных. Однако в переводческой деятельности все еще возникают так называемые подводные камни, которые могут осложнить работу переводчика, а порой привести к негативным результатам, а именно – к судебным искам. Это связано с тем, что некоторые фамилии произносятся одинаково, а пишутся по-разному, например немецкие фамилии – *Mayer, Meier, Maier, Meyer* – произносятся во всех вариантах по-русски – *Майер*. Иными словами, фонетическое оформление этих фамилий одинаково, орфографически разное, какой вариант должен выбрать переводчик, переводя эту фамилию на русский язык? И таких примеров можно привести большое количество. В настоящее время разработано множество приемов перевода имен собственных, но и тут перед переводчиком стоит сложная задача.

Одной из трудностей при передаче информации является перевод имен собственных. Имена собственные являются неотъемлемым компонентом любого языка, они широко употребимы практически во всех областях человеческой деятельности. При переводе с одного языка на другой устных или письменных текстов, содержащих имена собственные, следует иметь в виду, что, во-первых, имена собственные имеют сложную смысловую структуру, отражая

культуру и национальные особенности страны, что должно быть обязательно учтено при переводе. Во-вторых, неточности и ошибки в переводе могут привести к разночтениям, непониманию и, как следствие, к проблемам правового порядка. Еще одной проблемой при переводе имен собственных может стать неблагозвучие имени собственного на языке перевода, что также может привести к снижению качества перевода. Наличие разного рода проблем при передаче имени собственного с английского языка на русский язык свидетельствует о недостаточной изученности этого вопроса.

В разное время проблемой определения и классификации имен собственных занимались такие ученые, как А. В. Суперанская, В. Д. Бондалетов, А. А. Реформатский, О. И. Фоякова, Е. А. Белоусова. Наиболее интересной является работа Д. И. Ермоловича, в которой автор наряду с определением и описанием имен собственных анализирует особенности их передачи с одного языка на другой. По его мнению, имена собственные служат для особого, индивидуального обозначения предмета безотносительно к описываемой ситуации и без обязательных уточняющих определений. Носителями имени собственного могут быть люди, животные, учреждения, города, компании, географические и астрономические объекты и другие предметы [1, с. 98].

Существует несколько приемов передачи имен собственных с помощью калькирования, транслитерации и транскрипции. Наиболее частым приемом является транскрипция. Вслед за Т. А. Казаковой, транскрипция – это фонемное воссоздание исходной лексической единицы с помощью фонем переводящего языка, фонетическую (звуковую) имитацию исходного слова [2, с. 23]. К примеру: *Minorco* – компания *Минорко*; *Hale* – *Баронесса Хейл*. Можно увидеть, что в обозначенных случаях сохраняется особенность звучания англоязычных названий.

Следующим не менее важным приемом является транслитерация. Это формальное побуквенное воссоздание исходной лексической единицы с помощью алфавита переводящего языка (ПЯ), буквенная (графическая) имитация формы исходного слова [2, с. 210]. Использование этого приема отражается в следующем примере: *Leasco Data Processing Equipment Corp. v. Maxwell* – *Леаско Дейта Просессинг Экуипмент Корп против Максвелл* (транскрипция во всех словах имеет элементы транслитерации, как в случае Просессинг).

Калькирование, т.е. сохранение в переводящем языке, как базовой семантики, так и структуры сложного/составного слова или словосочетания безэквивалентной единицы, является одним из самых распространённых способов перевода имён собственных [2, с. 212]. Данный способ широко применяется в переводе названий юридических документов, законов, соглашений, договоров, судов,

компаний, структур и организаций. Также выявлено, что этот способ часто используется при передаче географических названий. Таким образом, именно к калькированию (в сочетании с различными переводческими лексико-грамматическими трансформациями – грамматическая замена, перестановка, транскрипция и транслитерация) переводчики обращаются чаще всего при передаче имён собственных. «Чистое» калькирование имеет место, если все структурные части безэквивалентной единицы подвергаются буквальному семантическому переводу, например: *The European Parliament* – *Европейский парламент*; *the District Court* – *Окружной суд*; *The Department of Internal Affairs of Leninsky district of Samara* – *Отдел внутренних дел Ленинского района г. Самары*.

Переводчик сталкивается с множеством трудностей, ошибок, разнообразием вариантов при переводе. Иными словами, перевести имя собственное – это не простая задача в работе любого переводчика.

Литература

1. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д.И. Ермолович. – М. : Р. Валент, 2001. – 200 с.
2. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English «=» Russian / Т.А. Казакова. – СПб. : Союз, 2001. – 320 с.
3. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. – М. : Наука, 1973. – 368 с.
4. Швейцер А.Д. Теория перевода / А.Д. Швейцер. – М. : Издательство «Наука», 2001. – 215 с.
5. Яскевич А.А. Транскрипция и транслитерация // Энциклопедия для школьников и студентов : в 12 т. Т. 1: Информационное общество. XXI век / под общ. ред В.И. Стражева. // А.А. Яскевич. – Минск: Белорусская энциклопедия, 2009. – 226 с.

Мухина Д. С.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Волосевич С. П.
г. Горловка, ДНР*

ГЛАГОЛЫ ГОВОРЕНИЯ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Процесс говорения является неотъемлемой частью жизни человека. Данный процесс является сложным и многообразным. Он представлен с помощью разных аспектов языка. Так, на лексическом уровне языка процесс говорения могут представить глаголы. Они составляют многочисленную группу лексических единиц, выражающих действие по отношению к собеседнику,

помогают передать косвенную речь, передают эмоциональную характеристику речевого высказывания. Поэтому, данная группа широко представлена в языке, так как именно глаголы отражают важнейшую потребность человека – общение.

Стоит также отметить, что глаголы говорения являются одним из самых популярных объектов лингвистических исследований, отражая динамическую модель языковой картины мира. Считаем, что интерес к данной группе лексических единиц вызван сложностью их семантической структуры и многозначностью при определении синонимических рядов и тематических групп [3]. Так лексическую систему английского языка представляют такие многозначные глаголы: *to say*, *to speak*, *to tell*, *to talk*, *to ask*, *to answer*, *to reply*, *to argue*, *to announce*, *to state*, *to comment*, *to repeat*, *to whisper*, *to mumble*, *to shout*, *to chatter*, *to stutter*, *to slur*, *to gossip*, *to discuss*, *to communicate*, *to inform*.

Но не только лексические средства широко используются для обозначения процесса говорения, но и фразеологические. Фразеологизмы представляют собой особый интерес для раскрытия полной картины речевых процессов в английском языке. Они отражают историю народа, образ жизни и национальный менталитет, «его оригинальные средства и самобытное, самородное богатство» [2]. Фразеологические единицы как единицы языка, придают речи выразительности, эмоциональности, колоритности. Данные единицы речи способствуют более эффективному отражению чувств и эмоций человека в процессе коммуникации. Следует отметить, что фразеологизмы являются активной частью обогащения языка и обновления его словарного состава. Они служат основой для образования новых выражений, их используют в разных стилях речи, что усиливает влияние на адресата речевого акта в том или ином контексте и стиле речи.

Принято выделять следующие четыре основных вида фразеологизмов [1]:

1) фразеологические сращения (идиомы); 2) фразеологические единства (устойчивые образные обороты); 3) фразеологические сочетания, значения которых складывается из значений составляющих его слов; 4) фразеологические выражения.

Так, к данным группам фразеологизмов, мы можем отнести следующие фразеологизмы, отражающие процесс говорения: *to chew the fat (rag)* – ворчать, «пилить»; *to blow sth. sky-high* – подвергнуть что-либо уничтожающей критике, разнести в пух и прах; *to praise smb/smith. to the skies* – расхвалить; *to talk nineteen to the dozen* – говорить взхлеб; *to let the cat out of the bag* – проговориться; *to keep it under one's hat* – сохранить в секрете; *to let it slip* – проболтаться; *to talk through one's hat* – нести чушь; *to talk in one's sleep* – бормотать,

говорить во сне; *to tell it to Sweeney, to tell it to the marines* – Расскажи это кому-нибудь другому; *to tell about the birds and the bees* – говорить общепризнанные факты; *to speak through one's nose* – говорить невнятно; *to talk bawdy* – говорить непристойные вещи; *to talk by the hour* – тараторить; *to talk oneself sick* – разговориться до хрипоты.

Одной из фразеологических групп английского языка считаются фразовые глаголы, сложные лексические единицы, состоящие из смыслового глагола и послелого, выраженного предлогом, например *talk back* – возражать, дерзить; *talk down to* – показывать своё превосходство над кем-либо; *talk over* – обсудить (подробно); дискутировать; *talk up* – хвалить; *tell off* – ругать; *tell against* – свидетельствовать против; *answer back* – ответить грубо; *to point out* – указать; *run through smth again* – повторить что-либо снова; *to call out* – выкрикнуть; *speak up* – говорить громко; *prattle on* – лепетать; *rabbit on* – разглагольствовать; *to babble out* – проговориться [4].

Таким образом, из приведенных выше примеров следует вывод, что изучение не только лексических, но и фразеологических единиц речепроизводства является необходимым для изучения глаголов говорения, их лексико-семантического поля. Изучение глаголов говорения во фразеологической системе языка позволяет значительно расширить представление о том, как процесс говорения отражен в английском языке, цель употребления и значения фразеологизмов речепроизводства, увидеть различные нюансы и характеристики процесса говорения, заложенные в богатом, объемном и образном значении фразеологизмов.

Литература

1. Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В. В. Виноградов // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М. : Наука, 1977. – С. 140-161.
2. Дмитриева О. П. Фразовый глагол как часть фразеологической системы английского языка / О. П. Дмитриева // Филологические науки. Вопросы теории и практики – № 8(62): в 2-х ч. – Ч. 1. – Тамбов : Грамота, 2016. – С. 106-109.
3. Сазыкина М. И. Семантические особенности глаголов речи в современном английском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/20_PNR_2011/Philologia/3_90385.doc.htm.
4. Macmillan English Dictionary for advanced learners. Second edition. – UK : Macmillan Publishers Limited, 2007. – 1748 c.

Муштей К. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жарикова О. В.
г. Горловка, ДНР*

АНТИЧНЫЕ ОБРАЗЫ МИФА ОБ АРИАДНЕ И ФЕДРЕ В МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И КУЛЬТУРЕ

Как известно, мифы являются источником сюжетов и образов, начиная с литературы античности. Достижения античной культуры поразительны, на них основывается вся европейская цивилизация. История мирового искусства переполнена воспоминаниями об античном мире, воспроизведением античных сюжетов, темами греческой и римской мифологии, историей и бытом до такой степени, что античность неразрывно сливается со всей историей мировой художественной культуры со времен, когда античное общество завершило свое существование, и до наших дней. К античности восходят современные литературные жанры и философские системы, принципы архитектуры и скульптуры, основы астрономии, математики, естествознания [3, с. 144].

Литературные шедевры античности внесли огромный вклад в мировую классику. Мифология проникла во все сферы жизни древних жителей, а в частности греков. Начиная с быта и заканчивая религией, мифология оказывала свое воздействие на мировоззрение человека.

Древнюю Грецию называют колыбелью всей европейской культуры [1]. И потому, изучение древнегреческой мифологии приобретает особую значимость – это изучение истоков, в первую очередь истоков европейской культуры, но также очевидно, что она оказала огромное влияние на всю мировую культуру в целом.

Можно проследить, как мифологические образы становятся прототипом современников. Они берут за основу образы героев из мифов и по-своему интерпретируют того или иного героя мифологии.

Таковыми героями-прототипами стали Ариадна и Федра. Ариадна вошла в легенды, благодаря вмешательству в судьбу великого героя Греции Тесея, также как и Федра. Ариадна нам известна из греческого мифа «Тесей и Минотавр», Федра же из мифа «Ипполит». Именно эти женщины повлияли на судьбу Тесея.

В современной культуре и литературе имя Ариадна знакомо нам по фразеологизму «нить Ариадны», его переносное значение лингвисты объясняют, как: выход из сложной ситуации; нить, указывающая путь; руководящее начало [2].

Более того миф об Ариадне стал вдохновением для архитекторов, поэтов, художников и драматургов, ими были созданы всемирно-известные памятники мировой культуры, которые существуют

до сих пор. Сохранились известные картины «Вакх и Ариадна» Тициана, «Ариадна просыпается и видит уплывающий корабль Тесея» Джона Уильяма Уотерхауса. Из скульптур следует упомянуть Ариадну из музея имени Пушкина в Москве. Стихотворение Валерия Брюсова «Нить Ариадны», написанное в 1902 году. Произведение с таким же названием есть и у Владимира Высоцкого. Перу Марины Цветаевой принадлежит пьеса «Ариадна». Любовь, самоотречение, предательство и путеводная нить Ариадны – этот сюжет еще не раз будет вдохновлять людей на создание новых шедевров.

В античной мифологии и затем в истории мировой литературы образ Федры – это образ преступной любви. Тем не менее, на протяжении столетий этот образ менялся под пером разных авторов и каждый из них вносил что-то новое. Со временем отношение авторов к образу Федры было разделено на безусловное осуждение и на глубокое сочувствие. Это можно объяснить временем, нравами, литературными направлениями, своеобразностью автора. Образ Федры стал архетипом для многих авторов разных эпох. В основу трагедий Жана Расина, Еврипида, Марины Цветаевой, Жана Кокто, Шиллера лёг образ Федры, каждый из них по-своему, увидел этот мифологический образ и дал миру новую картину видения судьбы людей и богов. Миф о трагической любви Федры к своему пасынку стал основой для многих произведений, в которых каждый автор по-своему отвечает на вопрос: «За что наказана Федра? Почему ее постиг такой рок?», каждый дает особое развитие этому мифу.

Мы предполагаем, что мифы об Ариадне и Федре еще много лет будут вдохновлять авторов литературы делать их прототипами своих творений.

Литература

1. Кузнецова Алина «Греция. Колыбель цивилизации». [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://news.ners.ru/greetsiya-kolybel-tsivilizatsii.html>
2. Михельсон Мориц Ильич. Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. Т. 1–2: Ходячие и меткие слова. Сборник русских и иностранных цитат, пословиц, поговорок, пословичных выражений и отдельных слов (иносказаний). – СПб. : Ак. наук, 1896–1912. – Т. 1-2. – 2208 с.
3. Радугин А. А. Культурология: Курс лекций. Учебное пособие. (Серия – Alma mater) / А. А. Радугин. – М. : Библионика, 2005. – 304 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ СПОРТИВНОЙ ТЕМАТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ СМИ)

В данной научной статье раскрывается тема особенностей и трудностей перевода текстов спортивной тематики с английского на русский язык.

Актуальность данной темы заключается в том, что на современном этапе развития общества все больше людей проявляют интерес к спортивным мероприятиям разного уровня, которые освещаются в средствах массовой информации. Именно поэтому большинство переводоведов уделяют внимание передаче на русский язык перевод спортивной терминологии, клишированных выражений, которые являются частотными в спортивной сфере, фразеологических единиц и жаргонной лексики. Так, например, перевод заметки о тяжёлой атлетике: «*Sportсмен, не сумевший поднять стартовый вес в трёх подходах, получил «баранку»*», содержит термин «баранка», который отсутствует в большинстве двуязычных словарей и более того может быть приравнен к спортивному сленгу.

В работе Н.А. Шафрановой подчеркивается, что одной из проблем спортивного перевода является корректная транслитерация и транскрипция иностранных имён и терминов, слов и словосочетаний, которые включают в себя имена собственные, именных лексических единиц, топонимов и этнонимов. Например: «*Waza-Ari*» – «*вазари*», *Pele* – *Пеле*, *Wayne Rooney* – *Уэйн Руни*, *Morocco* – *Марокко*, *Bangladesh* – *Бангладеш*, *Nepal* – *Непал*, *Beijing* – *Пекин*; *Spanish* – *испанский*, *Muslim* – *мусульманский*, и т. д. [5, с. 132].

По мнению Д.И. Ермоловича, главной проблемой является перевод аббревиаций, которые в спортивной сфере могут быть разделены на тематические подгруппы:

1) обозначение позиций игроков на поле: (*GK*) *Goalkeeper* – *вратарь*; (*RD*) *Right Defender* – *правый защитник*; (*RF*) *Right Forward* – *правый оттянутый форвард* и т.д.

2) указание на функции, которые выполняет игрок, атакующие или оборонительные, фланг, за который отвечает игрок, правый или левый и т.д.: (*RWM*) *Right Wing Midfield* – *правый атакующий полузащитник*; (*CAM*) *Central Attacking Midfield* – *центральный атакующий полузащитник* и т.д.

3) наименования крупных турниров, стадии их проведения и т.д. *World Cup* – *WC (Кубок Мира)*; *European Championship* – *ЕС*

(Чемпионат Европы); *Play-off* – *ПО (Плей-офф)*, *Grand Prix* – *гран-при* и т. д. [2, с. 132].

Далее автор в своей работе пишет, что значительную часть спортивной лексики, которая представлена в текстах СМИ составляют названия видов спорта, при переводе которых используют такие способы, как транскрипция, калькирование и устоявшийся эквивалент. Более того, иногда в текстах СМИ можно встретить вид спорта, который еще не имеет названия в русском языке и может по праву считаться неологизмом: *Lacrosse* – *Лакросс*; *Hockey* – *Хоккей*; *Canoeing* – *Гребля на каноэ*; *Kayaking* – *Гребля на байдарках*; *Softball* – *Софтбол*; *Cricket* – *Крикет*; *Beach volleyball* – *пляжный волейбол*; *Aikido* – *айкидо*; *Judo* – *дзюдо* и т. д.

При передаче на русский язык спортивной терминологии, которая связана с названиями периодов спортивного состязания используются, как правило, такие переводческие трансформации, как калькирование, описательный перевод и эквивалент: *Half-time* – *конец тайма*; *First half* – *первый тайм*; *Draw* – *ничья*.

Следующей проблемой перевода текстов СМИ является наличие в них таких стилистических приемов, как метафоры, эпитет и олицетворение. По словам Кузьменкова, метафору порой называют скрытым сравнением.

Многие исследователи выделяют четыре способа перевода метафор: 1) подбор эквивалента, 2) подбор аналога, 3) калькирование и 4) описательный перевод. Приведем пример подбора эквивалента, поскольку он обеспечивает наиболее корректный перевод данного стилистического явления: «*Louis van Gaal: The game isn't worth the candle*» – *Луис ван Гал: Игра не стоит свеч*.

По мнению В.Я. Задорновой, наиболее приемлемая трансформация для перевода эпитета – дословный перевод: «*It will be a fascinating match-up*» – *Это будет захватывающий матч*. «*...where Lewis Hamilton performed just a beautiful overtaking*» – *в котором Льюис Хэмилтон совершил просто прекрасный обгон* [3, с. 139].

По словам С.Б. Велединской, перевести олицетворения можно с помощью дословного перевода: «*...the ball increased the speed but luckily didn't smash Timo's face*» – *мяч набрал скорость, но, к счастью, не разбил лицо Тимо*. «*The ball jumped off his bat*» – *мяч отскочил от биты*; или с помощью модуляции: «*Fresh legs played their part in this goal*» – *отдохнувшие ноги помогли забить гол* [1, с. 160].

Для того, чтобы избежать проблем при переводе текстов спортивной тематики и избежать неправильного, сухого и невыразительного перевода, стоит придерживаться стилистических требований, которым должен отвечать перевод. Так, по мнению

А.Л. Пумпянского к таким требованиям следует отнести: 1) смысловое соответствие, 2) грамотность, 3) лексические и стилистические соответствия [4, с. 127].

Литература

1. Велединская С.Б. Курс общей теории перевода: учебное пособие / С.Б. Велединская. – Томск: Томский политехнический университет, 2010. – 230 с.
2. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д.И. Ермолович. – М. : Р. Валент, 2001. – 200 с.
3. Задорнова В.Я. Стилистика английского языка: учеб. пособие для вузов / В.Я. Задорнова – М., 2010. – 281 с.
4. Пумпянский А.Л. Чтение и перевод английской литературы (лексика, грамматика, фонетика) / А.Л. Пумпянский. – М. : Наука, 2010. – 251 с.
5. Шафранова Н.А. Семантико-функциональная характеристика спортивной лексики в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 2005. – 239 с.

Немчинова А. Д.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С. Э.
г. Горловка, ДНР*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ПОРОСТКОВ

Основными направлениями духовно-нравственного развития учащихся являются: воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека, воспитание нравственных чувств и этического сознания, воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни, формирование ценностного отношения к семье, здоровью и здоровому образу жизни, воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание), воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание) [2, с. 258].

«Нравственность – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами» [3, с. 423]. Не секрет, что одна из главных проблем современности – это духовный кризис. Сегодня сложно выбрать идеал, на который можно ориентироваться, тяжело

распознать, где истинное добро, а где зло. Настоящие духовные ценности подменяются ложными.

Нравственная культура личности – это характеристика нравственного развития личности, в которой отражается степень освоения ею морального опыта общества, способность последовательного осуществления в поведении и отношениях с другими людьми ценностей, норм и принципов, готовность к постоянному самосовершенствованию. Личность аккумулирует в своем сознании и поведении достижения нравственной культуры общества. Задача формирования нравственной культуры личности заключается в достижении оптимального сочетания традиций и новаций, в соединении конкретного опыта личности и всего богатства общественной морали.

Всё больше и больше людей приходят к пониманию того, что для духовного возрождения общества недостаточно только знаний, даваемых традиционным образованием. Нравственные импульсы нельзя рационально усвоить посредством чисто научного образования, никакая сумма наук сама по себе не в состоянии заменить любовь, веру, сострадание [1, с. 123].

В отличие от других воспитательных институтов семья способна воздействовать и, как правило, воздействует на все стороны, грани человека на протяжении всей его жизни. Вот почему без преувеличения можно сказать: только то государство имеет будущее, в котором семья окружена вниманием и заботой и рассматривается как высшая первичная ценность государства [5, с. 35]. Поэтому любое пренебрежительное отношение к семье ведет не только к снижению ее престижа, но и, как следствие того, потере духовно-нравственных традиций, формированию эгоистического сознания, потребительского отношения к миру, разрушению гуманитарной сферы отечественного образования.

Школа занимает ведущее место в воспитании подрастающего поколения, так как она является координатором воспитания детей в семье и школе и корректирует неудовлетворительное воспитание детей родителями в семье, т.е. в процессе воспитательной работы в школе исправляет допущенные недостатки в семейном воспитании. Это возможно только при установлении совместной воспитательной работы семьи и школы, единых педагогических требований к воспитанию школьников и ознакомление с детьми и их родителями до поступления в начальную школу. В этом и заключается педагогика сотрудничества или педагогическое взаимодействие семьи и школы в учебно-воспитательной работе.

Нравственность формируется в соответствии с традициями, социальной средой, где родился человек и выражается в обычаях, в суждениях, в поведении. Мы должны воспитывать современного

человека, как гражданина и патриота, носителя и продолжателя национальных традиций, человека высокой нравственности и духовной культуры [4, с. 51].

Содержание духовно-нравственного развития и воспитания учащихся предполагает создание социально открытого пространства, в котором данные ценности будут реализовываться в практической жизнедеятельности: в содержании и построении уроков; в способах организации совместной деятельности взрослых и детей в учебной и внеучебной деятельности; в характере общения и сотрудничества взрослого и ребенка; в опыте организации индивидуальной, групповой, коллективной деятельности учащихся; в специальных событиях, спроектированных с учетом определенной ценности и смысла; в личном примере ученикам.

Литература

1. Дашко А. В. Духовно нравственно развитие и воспитание гражданина / А. В. Дашко. – М. : Наука, 2012. – 197 с.
2. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1980. – 258 с.
3. Исаенко Н. Г. Формирование общечеловеческих духовно-нравственных ценностей : методические разработки для работы с подростками / Н. Г. Исаенко. – Горловка, 2006. – 430 с.
4. Турсунова С. А. Влияние нравственных понятий на самоконтроль подростков / С. А. Турсунова, Н. И. Халилова // Педагогические науки. – 2012. – № 1. – С. 50-52.
5. Шорыгина Т. А. Моя семья / Т. А. Шорыгина. – М. : ТЦ Сфера, 2012. – 196 с.

Никитина Е. С.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.
г. Горловка, ДНР*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

У многих авторов-педагогов подростковый возраст определяется разными возрастными показателями. Изучив работы Л. С. Выготского, который определяет подростковый возраст с 10 до 15 лет, и разделяет его на два этапа младший и старший подростковый возраст. В нашей работе мы рассмотрим младший подростковый, который определяется возрастом с 10 до 12 лет, это ученики 5-6-х классов. Но стоит помнить, что все дети индивидуальны и развитие у каждого ученика происходит по-разному [1, с. 234].

Переход из младшей школы в основную знаменуется кризисом. Происходят изменения на физиологическом уровне. Отношения со взрослыми и сверстниками строятся по-иному, реализация и роль в коллективе становится важным показателем в формировании самооценки, нежели ранее. Младшие подростки склонны к делению на группы по интересам, начинают обсуждать жизненно важные темы, задумываются о своей значимости в обществе. Пытаясь утвердиться в новой социальной позиции, подросток старается выйти за рамки ученических дел в другую сферу, имеющую социальную значимость. Для реализации потребности в активной социальной позиции ему нужна деятельность, получающая признание других людей, деятельность, которая может придать ему значение как члену общества. Общественно полезная деятельность является для подростка той сферой, где он может реализовать свои возросшие возможности, стремление к самостоятельности, удовлетворив потребность в признании со стороны взрослых, «создает возможность реализации своей индивидуальности» [2, с. 156].

Младший подростковый возраст характеризуется чувством взрослости – это стремление быть похожим на взрослого человека. Здесь наблюдается конфликт между подростками и взрослыми, так как дети хотят, чтобы к ним относились как к зрелой личности, но ещё не полностью развиты качества самостоятельности, ответственности, серьезного отношения к своим обязанностям, умение осознавать последствия своих поступков, что мешает взрослому человеку воспринимать подростка, как взрослую личность.

Происходят изменения в шкале ценностей ребенка, иначе выстраиваются приоритеты в жизни ученика, связанные с семьей, сверстниками и школой. Стремление приобрести качества, свойственные взрослому человеку, приводит к внутренним и внешним изменениям. Младшие подростки склонны подражать своим «кумирам», людям, которые являются для них авторитетом. Они начинают копировать поведение (лексику, манеру жестикулировать, разговаривать, увлечения), черты внешности (прическу, украшения, макияж). Мальчики желают подражать людям, которые являются примером «настоящего мужчины», обладающего, такими качествами, как сила воли, мужественность, смелость, выносливость, верность дружбе «брат за брата». Начинают больше уделять внимания своей физической подготовке, записываются в спортивные секции. Девочки в свою очередь начинают уделять больше внимания гардеробу, макияжу [3].

В наше время очень сильное влияние на общество имеют СМИ, социальная сеть, реклама, что отражается в формировании потребностей подростка и создает акцент на материальных вещах.

Приобретая ту или иную вещь, ребенок повышает значимость в своих глазах и в глазах сверстников.

Повышается эмоциональная чувствительность, дети чаще могут переживать раздраженность, нервозность, зависимость от мнения окружающих, так как развивается чувство самосознания. Подростки склонны к обидам, они всегда хотят подать себя с наилучшей стороны. Следовательно, для них лучше чаще промолчать, нежели совершить ошибку. Детям этого возраста крайне хочется быть услышанными и выслушанными до конца, чтобы их мнение уважали, и поощряли инициативность. Велика потребность в дружбе и общении, они боятся быть отвергнутыми, поэтому могут избегать общения из страха «не понравиться». Младшие подростки могут не высказывать свою точку зрения, если она противоположна мнению членов группы. Очень важно поддерживать ребенка в этот период, чтобы развивать адекватную самооценку. В этот период наблюдается склонность к нарушению дисциплины, бунтарство, и это проявляется в демонстративной форме, чтобы выйти из-под опеки взрослого человека и быть с ним на равных.

Также в младшем подростковом возрасте происходят глобальные психологические изменения. Изменение памяти, суть изменения – в переходе от наглядно-образного мышления и начальных форм словесно-логического к гипотетико-рассуждающему мышлению, в основе которого лежит высокая степень обобщённости и абстрактности. В 11-12 лет у детей появляется желание иметь свою точку зрения, всё взвесить и осмыслить, потребность в раздумьях о себе и окружающих, в размышлениях о предметах и явлениях, в том числе о тех, что не даны в непосредственно-чувственном восприятии. Мышление данного возраста расширяется, их интересуют глобальные вопросы прошлого и будущего, и сам человек, как личность во всех его проявлениях.

Этот этап является переходным от младшего возраста к старшему подростковому, именно в это время наступает «пик любознательности», повышается исследовательская активность, развивается творческий потенциал. Младшим подросткам необходима дополнительная деятельность, которая будет проходить вне школы. Таким образом, они чувствуют расширение своих возможностей, что влияет на «чувство взрослости».

Литература

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо-пресс, 2003. – 512 с.
2. Хилько М. Е. Возрастная психология : конспект лекций / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. – М. : Высш. образование, 2008. – Тема 9 : Подростковый возраст. – С. 146-156.

3. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Институт практ. психол., 1996. – 304 с.

Новикова Н. В.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Бойко О. В.
г. Горловка, ДНР*

ИССЛЕДОВАНИЕ КАТЕГОРИИ ПЕРЕЖИВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ

Исторический период XXI в. характеризуется резким увеличением числа экстремальных факторов и личностных угроз антропогенного характера, сопровождающих жизнедеятельность людей в современном мире. В этой связи чрезвычайно актуальной выступает проблема изучения переживания личности – как в контексте решения фундаментального вопроса гуманитарной науки о причинах и механизмах человеческого поведения, так и в контексте исследования индивидуально-психологических особенностей переживания личности в экстремальной ситуации, в частности ситуации военного конфликта в Донбассе.

Основы научного изучения феномена переживания, как и большинства других базовых понятий современного человекознания, берут свое начало в философском дискурсе. Среди основных философских концепций Нового Времени, уделяющих значительное внимание изучению проблемы переживания, следует выделить философско-психологические идеи В. С. Соловьева, Л. С. Франка, Н. Я. Грота, М. М. Рубинштейна, Г. Г. Шпета и др. [4].

В психологической науке категория переживания рассматривается преимущественно в двух аспектах: переживание как аффективная активность, как компонент эмоционально-чувственной сферы личности; переживание как особый вид деятельности, направленный на преодоление человеком определенных жизненных ситуаций – в рамках деятельностного подхода к изучению личности.

На наш взгляд, наиболее глубоко и продуктивно проблема переживания разработана в отечественной психологии XX-XXI вв., для которой в целом характерна тенденция подчеркивать значимость категории переживания в онтологии психической жизни человека. Соответствующие идеи представлены в концепциях С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, А. Н. Леонтьева, Ф. В. Бассина, Ф. Е. Василюка, Д. А. Леонтьева и др.

Так, в понимании Л. С. Выготского переживание является основной динамической единицей сознания, представляющей все

основные свойства психической жизни. Переживание понимается как внутреннее отношение человека к определенному моменту действительности, таким образом, в переживании выражается единство личности и среды [2].

В работах Б. М. Теплова переживание рассматривается в качестве главной категории психологического изучения личности, выступающей основной единицей ее построения и развития. В этой связи переживание трактуется автором как культурно-исторический феномен, представляющий духовную культуру в психической «ткани» личности [5].

Ф. В. Бассин вводит термин «значащие переживания», под которыми понимает принципиально неформализуемые психологические реальности, имеющие смысловую природу. По сути, данное определение интегрирует в себе понятия переживания и смысла [4].

В работах Ф. Е. Василюка переживание понимается как особая деятельность, как активный, результативный внутренний процесс, преобразующий психологическую ситуацию и направленный на преодоление человеком критических жизненных ситуаций [1].

Большинство современных отечественных теорий личности, в русле которых разрабатывается и категория переживания, имеют выраженную экзистенциально-гуманистическую направленность.

Так, в концепции Д. А. Леонтьева, переживание включено в проблематику исследования смысловой сферы личности. По мнению автора, смысл жизни – это психологическая реальность независимо от того, в чем конкретно человек видит этот смысл; в феноменологическом аспекте его можно определить как более или менее адекватное переживание интенциональной направленности собственной жизни [3].

Смысл жизни становится важнейшим фактором существования личности в определенных жизненных ситуациях, которые ставят перед человеком задачу на осознание смысла своей жизни. Такими ситуациями, актуализирующими смысл жизни и оказывающими решающее влияние на формирование смысложизненной концепции личности в целом, выступают экстремальные ситуации.

Литература

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
2. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.

3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – [2-е изд, испр.]. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
4. Марцинковская Т. Д. Категория переживания в психологии и философии / под ред. Т. Д. Марциновской. – М. : Прометей, 2004. – 456 с.
5. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

Овчаренко А. И.

*Научный руководитель: учитель рус. яз. и лит. Кайдаш Н. Н.
г. Донецк, ДНР*

О СНИЖЕНИИ АГРЕССИВНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ К. БУЛЫЧЁВА «ЛИЛОВЫЙ ШАР»)

Повесть Кира Булычёва (И.В. Можейко) «Лиловый шар» занимает особое место в советской детской фантастике 1980-х гг., уже хотя бы потому, что в ней действует Алиса Селезнёва и по ней снят одноимённый фильм с Натальей Гусевой («гостьей из будущего») в главной роли (1987). Эта повесть издавалась в двух вариантах: в газете «Пионерская правда» в 1983-1984 гг. [1] и в книжном издании в 1985 г. [2]. При этом книжный вариант по объёму практически вдвое больше газетного (в последнем отсутствует, например, целая глава). Нами доказано, что первоначальным следует считать поздний вариант, а ранний представляет собой результат серьёзной редакторской правки [4].

Среди возможных причин сокращения текста вопрос экономии газетной площади можно сразу закрыть, т.к. повесть выходила в течение нескольких месяцев (ноябрь 1983 – январь 1984 г.). Т.е., если окончание повести вышло в следующем году, она могла публиковаться и четыре месяца, и полгода – столько, сколько необходимо для размещения полного текста. Чтобы понять мотивы редакторских изменений, необходимо сравнить оба варианта повести, что и является целью данной работы. Ниже приводятся фрагменты произведения, которые отсутствуют в газетной публикации, извлечённые методом сплошной выборки (номера страниц указаны по изданию [2]).

1. – *С ума сойти!* – вздохнул Громозека. – *Вы какие-то самоубийцы* (с.245).

2. Громозека открыл громадную, полную акульих зубов пасть (с.246).

3. ...очень неприятно, если в разгар работы на тебя наваливается какой-нибудь ядовитый медведь (с.252).

4. ...а из песка на дне вылезли чьи-то железные челюсти, схватили Алису за ногу и не пускали, пока профессор Селезнев не вытащил Алису на берег вместе с вцепившейся в ногу мертвой хваткой совершенно непонятной тварью, состоявшей только из челюстей (с.254).

5. – Если бы ты не полезла в пещеру, ее бы отыскали и без тебя. На полчаса позже. А ты могла и шею сломать (с.260).

6. – А звери не смогли перебить друг друга, – сказала Алиса. – Они по лесам разбежались. Но им тоже хочется убивать (с.261).

7. Одна из морских свинок безжизненно лежала на боку. Вторая стояла, осклизнув, над ее телом. Она была изранена так, что вот-вот упадет... (с.274).

8. «Какая я дура, – подумала Алиса. – Я даже пихала эти шары ногами. Чудом не разбила. И тогда бы... страшно подумать! Я бы старалась сейчас убить моего дорогого Громозеку, а он бы уже убил моего папу! Нет, это невозможно представить!» (с.275).

9. – А Земля между тем погибнет? – спросил Громозека грозно. – И вы поднимете меч на свою жену? И ваша теща задушит ваших детей? (с.285).

10. – Это слишком! – закричал мистер Смит. – Я не позволю! Вы типичный маньяк с убийственными наклонностями (с.289).

11. Из тростника высунулись волчьи морды. Волки осклизли, рычали, один из них хрипло сказал:

– Мы еще до вас доберемся, поросяточки! (с.304).

12. – Ну монстры, прямо монстры, – сказал Громозека (с.310).

13. – Сейчас или волкам на зуб попадете, или какая-нибудь акула вас подхватит. Вот увидите. А жалко. Такие приятные молодые люди (с.312).

14. Пришелец... выстрелил из пистолета в голову птице, опасаясь, видно, что ее только ранили, а не убили. ...Ударил носком сапога по кончику клюва... Затем и остальные пришельцы выбрались наружу... выстроились возле убитой птицы и сфотографировались... Двое секирами отрубали голову птице Рокх, хотели взять с собой трофей (с.327).

15. – Может, закопать... – сказала Алиса и осеклась... Он же все равно взорвется, и вирусы вылезут наружу (с.349).

Как видим, большинство правок связано с удалением словосочетаний и «слов деструктивной семантики, или слов со значением разрушения, уничтожения, преобразующего действия на

объект (казнь, борьба, бой, гной, рана, рваный, застрелить, молоть, колоть, дробить, взорвать и т. д.)» [5]. (См. подробнее об этом раздел «Деструктивность как предмет лингвистического исследования» в: [3, с.17-31]). Действительно, у советских детей среднего школьного возраста, которые были основной читательской аудиторией газеты «Пионерская правда», такая концентрация насилия могла вызывать негативное воздействие на психику. Таким образом, внося правки, редактор газеты снижал уровень агрессивности художественного текста.

Литература

1. Булычёв Кир. Лиловый шар [Электронный ресурс] // Пионерская правда, 1983-1984 г. – Режим доступа: <http://www.docme.ru/doc/31387/pionerskaya-pravda-1983-1984-g.-bulychev--lilovyy-shar->. – 28.02.2018.
2. Булычёв Кир. Лиловый шар // Булычёв Кир. Непоседа. – М.: Московский рабочий, 1985. – 352 с. – С.241–351.
3. Нахрачёва Г.Л. Семантика и функционирование глаголов деструктивного действия в хантыйском языке (на материале шурышкарского диалекта): Дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.02 «Языки народов Российской Федерации» / Нахрачёва Галина Леонидовна. – Ханты-Мансийск, 2014. – 166 с.
4. Овчаренко А.И. Целое произведения и варианты текста (на материале повести Кира Булычёва «Лиловый шар» / А.И. Овчаренко // Тезисы научно-исследовательских работ победителей и призёров II этапа... – Донецк: УДО «ДонРМАН», 2016. – С.9–10.
5. Фаткуллина Ф.Г. О деструктивной лексике русского языка [Электронный ресурс] / Ф.Г. Фаткуллина. – Режим доступа: http://old.kpfu.ru/science/news/lingv_97/n32.htm. – 28.02.2018.

Олейник Т. Б.

Научный руководитель: д-р ист. наук, проф. Липинский В. В.
г. Горловка, ДНР

МОДЕРНИЗАЦИЯ БАЗОВЫХ ОТРАСЛЕЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ ДОНБАССА В ГОДЫ СЕМИЛЕТКИ

Семилетка – семилетний план развития народного хозяйства (1959-1965 гг.), представлявший собой расширенный 6-й пятилетний план. Значимость и актуальность данной проблематики состоит в том, что история модернизации промышленности Донбасса в годы

семилетки, в силу субъективного и объективного характера, на данный момент, исследована недостаточно.

Цель работы – проанализировать развитие промышленности Донбасса в годы семилетки.

Следует отметить, что власть, рассматривая Донбасс как важную сырьевую-энергетическую составляющую общесоюзной экономики, уделяла его восстановлению особое внимание. Важнейшей задачей в перспективе до 1965 г. является ускоренное развитие угольной промышленности Донбасса. Решение этой задачи обеспечивалось не путем увеличения шахтного фонда, а за счет его обновления на основе строительства крупных шахт и увеличения мощности действующих.

Таким образом, интенсивное шахтное строительство, техническое переоснащение угольной промышленности в 50-60-е годы XX века способствовали улучшению основных показателей производства: выросли протяженность действующих очистительных забоев и темпы продвижения очистительной линии в забоях, значительно увеличилась производительность труда шахтеров. Все это стимулировало рост темпов угледобычи. В течение 1951-1970 гг. добыча угля в Донбассе увеличилась почти в 2,2 раза [4].

Строительство новых шахт велось с соблюдением наиболее прогрессивной технологической последовательности. На строительстве более крупных шахт Донбасса («Петровская-Глубокая», «Октябрьский рудник», «Красная звезда», «Красноармейская-Капитальная»), заложенных в 1963-1965 гг., одновременно с первоочередными работами по подводке автомобильных и железных дорог, водопровода, канализации, линий электропередачи были выполнены все основные работы по подземным коммуникациям, планировочные работы и асфальтирование промышленной площадки.

Также нужно отметить, что на тот момент ускоренными темпами развивается металлургическая промышленность. На Донецком металлургическом заводе впервые в мире, была введена в действие установка по непрерывной разливке стали, на Мариупольском заводе им. Ильича начали действовать высокопроизводительный непрерывный тонколистовой стан «1700», слябинг «1150», цех холодной прокатки, мартеновский цех с самыми мощными в мире печами, кислородно-конверторный цех с крупнейшими на Украине конверторами. Были задуты доменные печи-гиганты на «Азовстали» и Енакиевском металлургическом заводе [3].

Крупные капиталовложения были направлены на развитие химической промышленности, что дало возможность ввести в эксплуатацию на Горловском азотно-туковом заводе первый в

стране комплекс по изготовлению полистирола, цех поропластов, установку по получению диэтилбензола, цеха по производству аммиака, серной кислоты, мочевины.

Исходя из этого, следует сказать, что вторая половина 50-х годов характеризовалась бурным экономическим развитием Донбасса. Строились новые фабрики и заводы, тепловые электростанции, проводилась реконструкция старых предприятий. С 1956 г. скоростными методами началось строительство 35 новых шахт общей мощностью шесть миллионов тонн угля в год. С 1957 года угольная промышленность переводится на сокращенный рабочий день. В 1959-1960 гг. строится и вступает в строй самая глубокая в стране шахта «Бутовка-Глубокая» и ряд других [4].

За 1959-1965 гг. вступила в строй первая очередь Авдеевского коксохимического завода, запущен самый большой в стране цех Славянского масложирового комбината по производству синтетических моющих средств, сданы в эксплуатацию два блока на Старобешевской ГРЭС, успешно действовала Славянская ГРЭС.

Таким образом, всего за 1959-1965 гг. в строй действующих было введено более 90 новых промышленных предприятий и около 20 цехов и производств, в т. ч. 14 шахт и 12 углеобогатительных фабрик [1].

Также, в течение семилетки было освоено около 100 важнейших видов продукции, разработано и изготовлено 197 новых видов машин, механизмов и оборудования. По своему техническому уровню и характеристикам 42 типа машин превышали уровень лучших мировых образцов [2].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что ввод новых мощностей, усовершенствование технологического оснащения предприятий способствовали количественному росту выпускаемой продукции. За годы семилетки производство электроэнергии и теплоэнергии в области выросло в два раза.

Литература

1. Бунтовский С. Ю. История Донбасса / С.Ю. Бунтовский. – Донецк: «Донбасская Русь», 2016. – 545 с.
2. Вугільний Донбас у другій половині ХХ століття. Колективна монографія / Під ред. З.Г. Лихолобової. – Донецьк, 2001. – 339 с.
3. История городов и сел Украинской ССР. В 26-ти т. Донецкая область / под ред. П.Т. Тронько ; Ин-т истории академии наук УССР, 1976. – 993 с.
4. Саржан А.А. Социально-экономические и политические процессы в Донбассе (1945-1998 гг) / А.А. Саржан. – Донецк, 1998. – 326 с.

Оприш А. А.

*Научный руководитель: учитель рус. яз. и лит. Пантелимонова О. В.
г. Горловка, ДНР*

ДИАЛОГ КУЛЬТУР: КОМПАРАТИВНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУР

Большинство народов и стран мира говорят на разных языках. Эти языки формировались на протяжении сотен лет под влиянием различных факторов. В ходе развития человечества появляются неологизмы, многие слова выходят из употребления или подвергаются деформации, возникает большое количество заимствований из других языков. Обогащение языков не стоит на месте и развивается вместе с современным миром.

Многие люди считают своим родным языком тот, на котором они привыкли разговаривать. Но также многие путают понятия «литературного» и «национального языка», а термин «национальная литература» часто остается трактованным не правильно [1].

Актуальность работы состоит в том, что в современном мире всё больше и больше внимания уделяется аспектам изучения строения языка, его особенностям и видам. На основании этого происходит деление языка на национальный язык, литературный, разговорный, но большинство людей не понимают отличия в этих понятиях и часто их путают. С целью развития культуры языка и речи необходимо изучать не только свой национальный язык и литературу, но и других стран, сравнивая и изучая общие и отличительные аспекты. Такое изучение не было детально проведено, хотя оно и является ключом к детальному исследованию других наций и стран.

Гипотеза исследования: компаративный аспект изучения национальных языков и литератур является самым эффективным методом исследования и рассмотрения других наций, он позволяет сравнивать те или иные аспекты развития этих наций и является незаменимой частью при развитии межнациональных отношений.

Цель исследования: определить эффективность компаративного аспекта изучений национальных языков и литератур в процессе диалога культур.

Тема исследования: диалог культур: компаративный аспект изучения национальных языков и литератур.

Задачи исследования:

- 1) рассмотреть понятия «национальный язык» и «национальная литература»;
- 2) выявить методы изучения различных национальных языков и литератур;

- 3) определить эффективность компаративного аспекта изучений национальных языков и литератур в процессе диалога культур.

Объект исследования: объектом исследования являются компаративный аспект изучения национальных языков и литератур.

Использовались методы логического, сравнительного и системного анализа, позволившие детально рассмотреть процесс диалога культур.

Национальный язык – это язык всего народа, независимо от возраста, уровня образования, воспитания, профессии, места жительства его носителей. Он состоит из единства нескольких неотъемлемых компонентов: литературного языка, просторечного и социального языков [2]. Национальный язык включает в себя не только общепринятые слова, но также и жаргоны, просторечия и диалекты. Всё это в совокупности характеризует нацию и её характер, особенности.

Национальная литература – совокупность произведений, созданных одной нацией и отражающих её характер, дух [3]. Национальная литература отображает культуру нации, её обычаи.

Изучая национальный язык и литературу других народов, узнаешь не только их характеристику, но также набираешься опыта для последующего общения и диалога культур. Компаративный аспект изучения позволяет сравнивать особенности определенных наций, выявлять их общие и различные черты, глубже понимать представителей того или иного народа. Сравнивая различные аспекты, можно узнать историю нации, что незаменимо при взаимодействии с её представителями.

Заключительные выводы: компаративный аспект изучения национальных языков и литератур незаменим в применении в процессе диалога культур, который гарантирует культурное обогащение нации, её развитие и связи с культурами других народов.

Литература

1. Рождественский Ю. В. Лекции по общему языкознанию: учебн. пособие / Ю.В. Рождественский. – М.: ИКЦ «Академкнига», ООО «Добросвет», 2002.
2. Виноградов В. В. Итоги обсуждения вопросов стилистики // Вопросы языкознания. – 1955. – № 1.
3. Шмелёв Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях / Д.Н. Шмелев. – М., 1977.

Осадчая В.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Лешкова Н. В.
г. Горловка, ДНР

ДОСЛІДЖЕННЯ МОДАЛЬНОСТІ З ПОЗИЦІЙ ЛІНГВОКРЕАТИВНОСТІ

Створювані людиною мовні одиниці відбивають творче осмислення світу, тому важливим постає питання про реалізацію лінгвокреативного потенціалу певними граматичними формами в межах конкретного тексту й у межах дискурсу. Лінгвокреативність – це рівень здатності мовних одиниць породжувати нові можливості інтерпретацій; потенціал створювати тло для породження мовцем нових ідей завдяки відхиленням від схеми, передбачуваної мовною системою, для витворення нових площин мовної дійсності та демонстрації оригінальності сприйняття й осмислення світу людиною. Креативність ґрунтується на досвіді, проте водночас відкидає тривіальну логіку, отже, може сприйматися як вияв нелогічності.

Найпереконливішою класифікацією способів, на нашу думку, є концепція В. Виноградова, хоча ця класифікація потребує певних уточнень. Сам лінгвіст підкреслював важливість розрізнення морфологічних і синтаксичних способів.

Існує чимало випадків транспозиційної реалізації модальності. Викінчену модель функціонування індикатива з невластивою йому ірреальною семантикою розкриває дослідження мовної модальності з позицій філософії, оскільки аналізована проблема пов'язана з універсальною для гуманітарних наук категорією референційності.

Комунікативна орієнтація категорії модальності зумовлює обов'язкове врахування принципу антропоцентризму: вихідною точкою для опису всіх парадигм і підпарадигм модальностей має бути чинник комуніканта, суб'єкта спілкування, адже всі тексти, образно кажучи, пронизані суб'єктивністю – висловлення завжди витворюється на основі певного світобачення, певної оцінності. Саме слово оцінка містить вказівку на певну систему цінностей (особисту, субкультурну, етнокультурну тощо).

Універсальні модальні типи, що реалізуються морфолого-синтаксичними та власне-синтаксичними формами способів та іншими модалемами: потенціаліс (гіпотетив), імператив та оптатив. На різних рівнях референції можливі транспозиції і модифікації основних модальних типів.

Дослідження модальної семантики передбачає врахування таких параметрів, як міра серйозності повідомлення та наявність прихованих смислів.

Реалізатори модальності – це гетерогенні одиниці різних рівнів мовної системи. У результаті взаємодії різноманітних лексичних і граматичних модалем із паравербальними засобами адресант може актуалізувати прихований смисл повідомлення, розширити діапазон можливих інтерпретацій повідомлення. Так, креолізовані тексти дають змогу апелювати до широкої аудиторії.

Література

1. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті / І. Р. Вихованець. – К. : Наукова думка, 1988. – 257 с.
2. Мірченко М. В. Модальність як комунікативно орієнтована категорія речення / М. В. Мірченко // Граматика слова і граматики мови / [укл. А. П. Загнітко (наук. ред.) та інші]. – Донецьк : ДонНУ, 2005. – С. 175-190.

Оховенко В. О.
Научный руководитель: канд. пед. наук, ст. преп. Степчук В. О.
г. Горловка, ДНР

КЛАССНЫЕ ЧАСЫ И БЕСЕДЫ В РАБОТЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Классный час – одна из важнейших форм организации воспитательной работы с учащимися. Он включается в школьное расписание и проводится каждую неделю в определенный день. Обычно классный час проходит в форме лекции, беседы или диспута, но может включать в себя и элементы викторины, конкурса, игры, а также других форм воспитательной работы.

По мнению Н. Е. Щурковой и Н. С. Финданцевич, классный час выполняет следующие воспитательные функции: просветительскую, ориентирующую и направляющую.

Просветительская функция заключается в том, что классный час расширяет круг знаний воспитанников по этике, эстетике, психологии, физике, математике, литературоведению и другим наукам. Предметом классного часа могут быть и знания из области техники, народного хозяйства, а также сведения о событиях, происходящих в деревне, городе, стране, мире, т. е. объектом рассмотрения может стать любое явление социальной жизни.

Ориентирующая функция состоит в формировании у школьников определенного отношения к объектам окружающей действительности, в выработке у них иерархии материальных и духовных ценностей. Если просветительная функция предполагает знакомство с миром, то ориентирующая – его оценку. Названные

функции неразрывно связаны между собой. Так, трудно или даже невозможно привить детям любовь к классической музыке, которую они ни разу не слышали.

Часто классные часы помогают ученикам ориентироваться в общественных ценностях. Темы таких классных часов: «Как стать счастливым?», «Кем быть?», «Каким быть?», «О мужественности и женственности» и т. д.

Направляющая функция классного часа предусматривает перевод разговора о жизни в область реальной практики учащихся, направляет их деятельность. Эта функция выступает как реальное воздействие на практическую сторону жизни школьников, их поведение, выбор ими жизненного пути, постановку жизненных целей и их реализацию. Если в процессе проведения классного часа отсутствует определенная направленность, то эффективность его воздействия на воспитанников существенно снижается, а знания не переходят в убеждения. Чаще всего классный час одновременно выполняет все три указанные функции: он и просвещает, и ориентирует, и направляет учащихся.

Классные часы проводятся с различными воспитательными целями:

- создание условий для становления и проявления индивидуальности обучающегося, его творческих способностей;
- обогащение обучающегося знаниями о природе, обществе, человеке;
- формирование эмоционально-чувственной сферы и ценностных отношений личности ребёнка;
- формирование классного коллектива как благоприятной среды развития и жизнедеятельности школьников.

Формы и технологии могут иметь множество вариантов в зависимости от поставленной цели, возраста учащихся, опыта классного руководителя и школьных условий. Классный час – это не урок. Но обыкновенно ему отводят место в школьном расписании, чтобы сделать обязательным еженедельную встречу классного руководителя со своим классом.

Литература

1. Давыдова А. В. Классные часы 5 кл. / А. В. Давыдова. – М. : ВАКО, 2015. – 272 с.
2. Щуркова Н. Е. Школа и семья: оно Педагогический альянс. Методическое пособие / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество еще России, 2014. – 112 с.
3. Жиренко О. Е. Классные часы 10 кл. / О. Е. Жиренко. – М. : ВАКО, 2015. – 176 с.

Оховенко В. О.

Научный руководитель: ст. преп. Болотова О. В.
г. Горловка, ДНР

COMMENT VOUS APPELLE-T-ON?

Contrairement aux apparences, l'usage du prénom, du nom et du diminutif constitue une géographie sociolinguistique complexe.

De l'usage du prénom

Qu'en est-il par exemple de l'usage du prénom ? Rappelons d'abord qu'il n'est certainement pas le même en France, au Québec, en Afrique francophone, etc. Mais, même en France, cet usage constitue toute une géographie sociolinguistique complexe.

S'appeler par son prénom semble *a priori* être l'indice d'une familiarité déclarée. Mais encore faut-il comprendre quels autres choix possibles le recours au prénom a supplantés. Est-ce «Monsieur», «Madame» ou «Mademoiselle»? Est-ce «Madame» Dupont? Ou «Monsieur» Durand? Est-ce «Dupont» tout court?

Retour sur l'histoire

Un bref rappel de ce qui se passe et de ce qui se passait dans les écoles, collèges et lycées est fort éclairant: on constate aujourd'hui dans les établissements scolaires que les élèves s'appellent par leur prénom. C'est en tout cas l'usage ordinaire. Cette pratique semble *a priori* tout à fait compréhensible, et on imagine mal qu'on puisse en découvrir une autre: l'âge tendre des intéressés, la proximité où les tient la vie scolaire semblent en être les garants évidents. Et pourtant cette pratique ne s'est à peu près systématisée qu'il y a quelques dizaines d'années, dans le courant des années 1970. Et avant alors ? Eh bien, on s'appelait par son nom de famille. Pas partout certes, pas dans ce qu'on appelait encore les «lycées de jeunes filles», mais dans les lycées de garçons certainement. Souvenons-nous que le lycée a représenté dans une certaine mesure une rupture avec la famille, un peu ce que devait être, à sa suite, le régiment. La tradition remonte bien loin, trace peut-être d'un état d'esprit militaire, ou même d'un modèle romain qui voulait qu'on arrachât l'enfant mâle aux douceurs d'une éducation maternelle pour lui faire affronter la rudesse du monde des hommes! Et justement le prénom représente la différenciation des individus au sein d'une société où le «nom de famille» est par définition le même pour tous. Et pendant longtemps, le monde professionnel masculin a été fortement teinté par cette prééminence du patronyme. Mais là encore, cette opposition ne vaut que si l'univers du travail s'oppose nettement à la vie privée, et elle concerne bien sûr davantage la ville que la campagne.

À la campagne, la famille prime
 Dans le milieu rural, dans les petits villages, tout le monde se connaît... plus ou moins. L'identité de chacun se définit plus qu'ailleurs par rapport à la parentèle. Si l'on utilise les noms de famille, on a donc de grandes chances de rester vague : des Le Goff, des Faivre, des Forgeron, mon bon monsieur, il y en a bien douze dans le hameau. On aura donc tendance à faire précéder le nom d'une indication de génération : le père Sauvagnat, le jeune Beaudelot, la fille Sarde, le petit Pignon... Ou alors, on a recours au surnom, au diminutif, qui identifie tel ou tel à l'intérieur d'un clan, d'une fratrie: Jojo, Coco Belœil...

Du côté de ces dames...

Ces quelques semblent donner portance à l'usage du prénom dans un milieu féminin. En tout cas, il est tout à fait exceptionnel qu'on s'adresse à une femme en l'appelant uniquement par son nom de famille. Et même pour parler des femmes célèbres, dans l'histoire de l'art comme dans l'histoire politique, le patronyme est trop cru, trop brutal : il choque, si on ne l'adoucit pas en l'allongeant. On parle de Saint-Simon, de Marat, de Chateaubriand, d'Utrillo. Mais on parle de la Marquise de Sévigné, de Charlotte Corday, de Madame de Staël ou de Suzanne Valadon. Le prénom, le titre de noblesse, l'appellatif «Madame» font preuve d'une certaine distance, d'un rien de déférence à l'égard de ces artistes dont on parle presque comme si on s'adressait à elles. Et même aujourd'hui, on évoque Ségolène Royal, et non Royal tout court ! Des exceptions ? Il y en a peu, mais elles existent : Duras...

On se souvient que François Mitterrand aimait rappeler avec malice qu'il n'y avait que deux façons de s'adresser à lui : soit on l'appelait Monsieur le Président, soit on l'appelait François. Cette simplicité affectée n'était pas sans coquetterie, mais elle indique clairement combien des enjeux symboliques peuvent se glisser dans ces usages. Mais comment s'orienter, se faire une idée de ces pratiques ? Seules les enquêtes de terrain semblent pouvoir donner quelques instantanés qui témoignent d'un style de sociabilité particulier.

Литература

1. Мнения о французах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.z5p.ru>
2. Эти странные французы [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://www.frenchmen.ru/stat65.php>
3. Courtillon J. Libre Echange: Méthode de français / J. Courtillon, G. D. de Salins. – Paris: HATIER / Didier, 1998. – 272 p.
4. Le Français dans le monde: Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. – № 346. – Paris: CLE International, 2006. – 96 p.

5. Le Journal des femmes [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.journaldesfemmes.com/nom-de-famille/>

Панюшева С. Ю.

Научный руководитель: преп. Дмитриева Ю. Л.
 г. Горловка, ДНР

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ КАК ИСТОЧНИК ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА МУЗЫКАЛЬНОГО МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА

В современной лингвистике нет единой дефиниции *сленга*. Его рассматривают сквозь призму социальной дифференциации национального языка. Мы понимаем сленг как «активную составляющую живого разговорного языка, представляющую значительный пласт его словарного состава и выражающую всё многообразие интересов общества, оценки различных явлений разными представителями общества, которые могут принадлежать как к разным профессиональным, так и разным социальным группам» [1, с. 153].

Одним из способов пополнения музыкального молодёжного сленга является лексическая деривация. «С помощью лексико-семантического словопроизводства новые слова образуются в результате изменений смысловой стороны того или иного слова, путём расщепления слова на омонимы» [4]. Внешняя форма слова сохраняет кодифицированное значение и начинает употребляться как единица музыкального молодёжного сленга. К числу омонимов относим лексемы *авторучка*, *вафля*, *вермишель*, *весло*, *оазис*, *каланча*, *картошка*, *колбаса*, *кухня* и др.

Слово *авторучка* в современном русском языке функционирует для обозначения разновидности письменных принадлежностей. В рассматриваемом сленге данная единица языка номинирует музыкальный инструмент. Ср.: «Авторучка – ручка для письма, в которой чернила автоматически подаются к перу» [2]; «Авторучка – кларнет» [3].

За лексемой *вафля* закреплено значение «тонкое сухое печенье с клетчатым оттиском на поверхности» [2]. Но в музыкальном молодёжном сленге эта же звуковая форма употребляется для указания на «программу Steinberg Wavelab» [3].

Ещё одним омонимом является словоформа *вермишель*, т.е. «сорт тонкой лапши фабричного производства» [2], получившая в музыкальном молодёжном сленге значение «провода, кабели» [3].

Лексема *весло* имеет семантику «деревянный шест с лопастью на одном конце, при помощи которого приводят в движение гребное судно» [2]. В музыкальном сленге – это «гитара (как правило, электрическая). Также – бас-гитара. Реже – гитарный гриф» [3].

Вербальный знак *оазис* рассматривается нами как омоним, который в литературном языке функционирует в значении «место в пустыне, покрытое растительностью благодаря наличию воды» [2], а в молодёжной речи музыкантов – это «три волоса на лысой голове музыканта» [3].

Также примером лексико-семантической деривации является слово *каланча*. В толковом словаре русского языка за данной единицей закреплено значение «дозорная вышка пожарной части» [2]. В музыкальном молодёжном сленге происходит изменение его смысловой стороны: «Каланча – прямая стойка для тарелки, микрофона или (чаще) светового оборудования» [3].

Для слова *колбаса* кодифицированным является значение «пищевой продукт – особым образом приготовленный мясной фарш в оболочке из кишки или искусственной плёнки» [2]. В музыкальном сленге данная единица языка употребляется как «чрезмерно компрессированная фонограмма» [3].

Лексема *кухня* в современном русском языке преимущественно употребляется в значении «помещение с печью или плитой для приготовления пищи» [2], а в музыкальном молодёжном сленге используется для номинирования «набора барабанов, барабанной установки» [3].

Отметим, что лексико-семантический способ словообразования позволяет пополнять словарный состав музыкального молодёжного сленга не только на базе литературного языка. Расщепление слов на омонимы можем проследить и внутри сленга. Например, для языкового знака *картошка*, снабжённого в словаре пометой «разговорное», в музыкальном молодёжном сленге характерно значение «целая нота (длительность)» [3]. Также анализируемая единица называет «микрофон AKG D112 и ему подобные» [3].

Многие узуальные слова развивают дополнительное значение, функционирующее только в музыкальном молодёжном сленге. Так, словоформа *аппарат* употребляется для обозначения «прибора, механического устройства для выполнения какой-либо определённой работы» [2]. В современном музыкальном сленге это слово развивает ещё одно значение: «любое звукоусиливающее и звуковоспроизводящее оборудование» [3]. Говорить о явлении полисемии позволяет интегральная для обоих значений сема «прибор». Другим примером выступает лексема *верёвка*, которая в русском языке функционирует в значении «скрученные или свитые в виде шнура пряжи пеньки, льна или каких-либо других материалов»

[2]. Музыканты используют это слово в другом значении: «любой провод, соединительный кабель, звуковой шнур» [3]. Интегральной семой для рассматриваемых семем является «шнур».

Следовательно, лексико-семантический способ является одним из продуктивных способов пополнения словарного состава музыкального молодёжного сленга современного русского языка.

Литература

1. Потемкина В. А. Сленг, как составляющая разговорного языка / В. А. Потемкина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №11. – С. 153–156.
2. Словарь русского языка в 4-х томах: Описание ЭНИ // Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор» (ФЭБ). – М. : 2005. – Режим доступа : <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/0encyc.htm>
3. Словарь сленга звукорежиссёров и музыкантов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.master-skills.ru/articles/glossary>
4. Шанский Н. М. Современный русский язык [Электронный ресурс] : учеб. для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 «Рус. яз. и лит.» : в 3 ч. / Н. М. Шанский, А. Н. Тихонов. – Ч. 2. Словообразование. Морфология. – Режим доступа : <http://scicenter.online/yazyik-russkiy-scicenter/sovremennyiy-russkiy-yazyik-ucheb-dlya833.html>
5. Щербина В. Е. Чекиниться, инстаграмиться, твититься... сетевые неологизмы как средство пополнения молодёжного сленга / В. Е. Щербина // Вестник ОГУ. – 2017. – №1 (201). – С. 68–72.

Папиж М. В.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фёфелова В. В.
г. Горловка, ДНР

РОЛЬ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ-РЕАЛИЙ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ТУРИСТИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЫ

В XXI веке жизнь современного человека насыщена цифровыми технологиями. Всё чаще живое общение заменяется виртуальной коммуникацией. Интернет даёт нам возможность быстро отправлять и получать текстовые сообщения, совершать банковские операции, смотреть онлайн-конференции и т.п. Средства массовой информации оказывают невероятно колоссальное влияние на людей, так как коммуникация является значительным и влиятельным оружием,

требующим осмысленного и осторожного обращения. Работая большую часть дня с Интернет-ресурсами мы постоянно видим различного рода рекламные проспекты. Среди них особое место занимает туристическая реклама как одно из самых ярких явлений современности, привлекающее внимание людей различных возрастов, профессий, культурных слоев. Реклама – это явление чрезвычайно многогранное и многоаспектное. Она занимает пограничное положение между различными профессиональными сферами и привлекает внимание представителей разных профессий. Рекламный текст является продуктом особой сферы речевой деятельности – рекламного дискурса. Дискурс – это одновременно и процесс языковой деятельности, и её результат, а результат и есть текст.

Современные исследователи выделяют следующие разновидности дискурса: политический, юридический, военный, педагогический, религиозный, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, массово-информационный [1, с. 5].

В нашей работе анализируется рекламный дискурс, а конкретно франкоязычная реклама, предлагаемая различными турагентствами. На данный момент существует множество турагентств, которые предлагают различные варианты отдыха, как в своей стране, так и за рубежом. Нас интересуют реклама предлагаемых услуг: это может быть как простой отдых на пляже у моря, так и экстрим тур по необычным природным достопримечательностям не только Франции, но и других стран мира. При контакте различных культур процесс обмена информацией происходит в первую очередь на языковом уровне. Познание языковых особенностей, которые характерны определенному социуму – это интеллектуальный механизм, который обеспечивает знакомство с другими культурами, мировосприятием, путем языковых оборотов, слов и выражений, индивидуальных для каждого языка. Изучения иностранных языков имеет и важный социокультурный компонент.

В настоящее время вопрос о природе, типах реалий и способах их перевода является открытым. Лингвист в процессе перевода сталкивается с языковыми реалиями страны, с её социокультурными особенностями. Это порождает определенную сложность, но одновременно определяет стойкий интерес к рекламируемым достопримечательностям. *Реалии* – это слова и словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому, которые являются носителями национального и исторического колорита, и не имеют, как правило, точных соответствий (эквивалентов) в других языках.

Например, компания Thomas Cook предлагает путешествие на Мальдивы: бирюзовое море, белый песок, прекрасные рифы и дельфины: «*des plages de sable blanc, une mer turquoise et paisible à 28 degrés, de beaux récifs, des poissons bariolés et de facétieux dauphins*». Рекламный продукт знакомит с географическими особенностями: «*Les Maldives sont un ensemble d'atolls paradisiaques. Ces vingt-six îles dispersées dans l'Océan Indien, sont situées à 451 kilomètres au sud du Deccan et à 720 kilomètres environ au sud-ouest du Sri Lanka. Chaque atoll porte le nom d'une ou deux lettres de l'écriture thâna, l'alphabet maldivien. En tout, ce pays compte 1199 îlots dont seuls 202 sont habités. Aucun de ces îlots ne dépasse le niveau de la mer de plus de 2 mètres*». В контексте этого рекламного проспекта мы видим географические названия, наименование местного наречия, которые будут переводиться исключительно с помощью калькирования.

Компания Opitrip предлагает увидеть своими глазами прекрасное северное сияние, посетив город Кируна: «*Les aurores boréales sont communes en Suède et plus particulièrement dans la région Kiruna, qui attire justement de nombreux aventuriers venus assister à ce phénomène*» или же Ивало в Финляндии или город Рейкьявик в Исландии. Эта же компания предлагает отведать уличной еды в Ханое во Вьетнаме, где вы можете попробовать *Banh Bao garni* свинина, маринованная с порцией риса в *lotus*, а затем отправиться в тур с *Hidden Hanoi*, чтобы сделать гастрономическое путешествие полноценным: «*Goûtez au Banh Bao, garni de porc mariné et d'une portion de riz au lotus, puis partez faire un tour avec Hidden Hanoi pour faire un voyage gastronomique à part entière*».

Мы рассмотрели рекламные проспекты двух туристических компаний и их предложения, с помощью которых они привлекают клиентов. В тексте употребляются названия местности, достопримечательности, кулинарные особенности, чтобы максимально передать колорит предлагаемого путешествия и человеку, читающему этот рекламный продукт, обязательно захочется посетить страну, которую так красочно описали. Туристические агентства используют достопримечательности страны, будь то гастрономия или же природное явление, стараясь употреблять экзотические слова-реалии. Именно благодаря таким иноязычным реалиям, реклама интригует, заставляет захотеть поехать, попробовать, купить. Правильно подобранный текст – гарантия успеха.

Литература

1. Карасик В. И. О типах дискурса. Языковая личность : институциональный и персональный дискурс / Карасик В. И. – Волгоград : Перемена, 2000. – 230 с.

Петренко О. Р.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н. А.
г. Горловка, ДНР

СОВРЕМЕННАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ГАЗЕТ

В наши дни британская пресса – один из мощнейших институтов страны. Ежедневные выпуски крупных газет Лондона настолько многочисленны, что доходят до миллиона экземпляров.

Влияние прессы на национальную жизнь, безусловно, велико: газеты публикуют статьи, отображающие последние национальные и интернациональные события, дают полный обзор финансовых, коммерческих и общественных дел. Это определяет актуальность темы исследования.

Сегодня в Великобритании тираж общенациональных газет составляет около 14 миллионов в будние дни и 17 миллионов в воскресные [4]. Национальная пресса Великобритании делится на два вида: **качественная** (*broadsheets*) и **бульварная** (*popular papers, tabloids*). Данные виды имеют четкую структуру, направление целевой аудитории, тематику, а также способ подачи информации. Основными агентствами новостей являются холдинг *Reuter, Press Association Limited* и британское отделение *Associated Press*.

Качественная пресса ориентируется на образованного читателя. Такие газеты публикуются на листах большого формата и освещают национальные или международные новости, анализируют насущные проблемы политики и культуры. Авторы стараются точно отобразить события, избегая прямой оценки и следуя правилу английского политического деятеля Ричарда Кобдена – «A newspaper should be the max of information and the min of comment» («В газете должно быть максимум информации и минимум комментариев») [3]. К изданиям, публикующим «качественную» прессу относятся: *The Times, The Guardian, The Observer, The Daily Telegraph, The Independent*.

Популярные газеты выпускаются на листах небольшого формата, передают относительно немного событийных новостей, публикуя преимущественно сенсационные или скандальные материалы. Они содержат большое количество фотографий, броских заголовков и коротких статей. Качественные газеты дороже популярных, поскольку имеют состоятельных рекламодателей. Таблоиды печатают меньше рекламы, но расходятся большим тиражом. Читательскую аудиторию привлекают жизненные истории и скандалы. Особенно популярна колонка сплетен (*Gossip Column*) [3]. Среди популярных изданий следует выделить *The Sun, The Daily Mirror, The Daily Express*.

Отдельным подвидом является спортивная пресса. Английские газеты, пишущие на спортивную тематику, публикуют материалы из жизни и сплетни о звездах спорта, что является главной тематикой таблоидов, хотя изначально спортивная пресса относится к серьезным изданиям [2].

Довольно высока конкуренция на рынке журналов для женщин и подростков. Лишь немногие новые проекты переживают первые несколько выпусков. Женские журналы *Woman* и *Woman's Own* расходятся крупными тиражами [2].

Слова третьего президента США Томаса Джефферсона «Where the press is free and every man able to read all is safe» («Там, где пресса свободна и народ умеет читать, все благополучно») отражают британский взгляд на публикацию информации [5]. Так, британская пресса в финансовом отношении является независимой и в своих публикациях охватывает различные политические, экономические и культурные интересы общества. Печатные издания не подчиняются внешнему контролю и политической цензуре. И, хотя, многие крупные газеты тяготеют к той или иной политической партии (*The Times* – к консервативной, *The Guardian* – к лейбористской), официальными представителями политических партий данные издания не являются [3].

Кроме вышеперечисленных видов газет существует региональная или провинциальная пресса – это газеты, которые выходят за пределами Лондона. Некоторые из наиболее известных местных газет, такие, как *The Scotsman* и *Glasgow Herald* в Шотландии, *Western Mail* в Уэльсе и *Yorkshire Post* в Англии обладают солидной репутацией и выпускаются крупным тиражом не только в своем регионе, но и по всей стране [1].

Рост бесплатных газет в регионах, которые обычно публикуются в местных типографиях и финансируются местными рекламодателями, указывает на новую тенденцию в выпуске газет. В этих газетах количество рекламы значительно превосходит количество статей; тем не менее, еженедельный тираж этих газет оценивается в 35 миллионов экземпляров [4].

Великобритания продолжает занимать одно из ведущих мест в мире по насыщенности прессой. В стране издается 160 ежедневных газет. В британском метро газеты находятся в свободном доступе, поэтому каждый имеет возможность получения информации ежедневно. Каждый британец считает своим долгом находиться в курсе последних новостей страны и мира, что доказывает неоспоримую важность прессы и в наши дни.

Литература

1. Газеты в Британии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://englishglobe.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=408&Itemid=57
2. Газеты и журналы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.uk.ru/culture/papers.html>
3. Газеты на английском [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://azenglish.ru/gazetyi-na-angliyskom/>
4. СМИ Великобритании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.history-journal.ru/index.php?request=full&id=12>
5. Английские цитаты – газета newspaper [Афоризмы, поговорки, пословицы и цитаты на английском языке] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://eng.goodspot.ru/themes/132>

Петрова И. Н.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Санжаров В. А.
г. Донецк, ДНР*

СПЕЦИФИКА СМЕХОВОГО ПОВЕДЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО КОРОЛЯ ЛЮДОВИКА XI

В последние десятилетия в исторической науке происходит процесс возрождения биографических исследований. В связи с этим становится актуальной проблема выработки специального методологического инструментария, позволившего не просто описать историческую личность, а выстроить целостный психосоциальный портрет. Томская историографо-методологическая школа видит возможности изучения исторических личностей в использовании полидисциплинарных технологий, особое внимание в изучении психологических портретов исторических личностей, уделяя изучению бессознательных установок, выявлению цельного образа социально-психологической идентичности и особенностей гендерного и смехового поведения [4, с. 46-48].

В данной работе нами осуществлена попытка исследования одной из многогранных составляющих личности Людовика XI – эмоциональной и коммуникативной, в частности смехового поведения. Заметим, что король Людовик XI безусловно был яркой личностью: путем дипломатии, интриг, порой, жестокости, он фактически достиг ликвидации феодальной раздробленности Франции. Харизматичный и неординарный король всегда вызывал интерес у историков и романистов. В историографии за королем Франции Людовиком XI давно утвердились клишированные характеристики. Две крайности во взглядах – безоговорочное

преклонение и уничтожающая, иногда совершенно беспочвенная критика, и поныне мешают выстраиванию взвешенной картины.

Предмет исследования выбран не случайно, смех является неотъемлемой частью нашей жизни, это душевный порыв, это своеобразные сведения, которые мы выслаем окружающим. Таким образом, смех является невербальной формой общения и рассматривается как «неконтролируемый или частично контролируемый сигнал» [5]. Следует отметить, что современное гуманитарное знание содержит в себе целый ряд гипотез генезиса смеха и интерпретации его характера. Изучению феномена смеха посвящены работы М.М. Бахтина, С.С. Аверинцева и Р. Генона, А.Г. Козинцева, Л.А. Белашова, Е.П. Попова, С.А. Троицкого и Д.С. Лихачева, В.Я. Проппа, М.Т. Рюмина, А.А. Сычёва. В целом несмотря на противоречия и дискуссии, в работах выделяется амбивалентность смеха: с одной стороны, это позитивный феномен, так как он представляет собой способ сплочения, с другой стороны, смех выступает и как явление, содержащее в себе деструктивное, агрессивное начало.

В качестве источника фактологического материала были использованы «Мемуары» фламандского дворянина Филиппа де Коммина. Источник представляет интерес, во-первых, потому что Ф. де Коммин лично знал и являлся близким соратником и Карла Смелого, и Людовика XI, во-вторых, потому что автор пишет о том, что сам видел, слышал или в чем принимал непосредственное личное участие. Известно, что каждая выраженная эмоция, в том числе улыбка и смех, имеет особую физиогномическую представленность. Можно пытаться сдерживать, подавлять некоторые формы эмоционального реагирования, но независимо от обстоятельств, зачастую смех почти не поддается контролю. Поэтому личное «видение» Коммина настолько ценно именно для изучения смехового поведения Людовика XI.

Проанализировав исторический источник нами было выявлено ряд ситуаций, которые позволяют нам изучить смеховую составляющую личности монарха. Заметим, что в выявленных случаях смех имеет ярко выраженные коммуникативные функции, усмехаясь Людовик XI располагает к себе людей, что впоследствии позволяет манипулировать ими. Так, во время переговоров с Лигой общественного блага, мемуарист подмечает интересный момент. Переговоры о мире велись главным образом между королем и графом Шароле, поскольку они представляли главные силы. При встрече король льстил, говорил усмехаясь, ибо, зная натуру собеседника, был уверен, что тот получит удовольствие от его слов [2, с. 38-39]. В итоге переговоры прошли в выгодном ключе для короля. По мнению И.Ю. Николаевой, Людовик XI бессознательно освоил тот стиль

решения властных проблем, который определялся готовностью жертвовать ощущением величия во имя достижения главной цели – власти, идти на компромиссы с врагом, когда к этому подталкивали обстоятельства [3, с. 211]. Схожая ситуация произошла и при свидании Людовика XI с королем Англии Эдуардом в Пикины. На встрече Людовик XI, «у которого язык был хорошо подвешен», начал с усмешкой говорить королю Английскому, что ему нужно приехать в Париж, где для него устроят праздник с дамами, и даже даст ему исповедника, который охотно отпускает подобного рода грешки [2, с. 150]. В результате встреч Людовик XI, сумел одержать верх над Эдуардом IV, расположив его к себе, прибегнув к помощи искусства политического слова, подкупив, по сути, самого монарха и его подданных. Король говорил, посмеиваясь: «Я победил английского короля гораздо проще, чем мой отец, напоив его хорошим вином и накормив пирогами с дичиной» [2, с. 394]. Примечательно, что по мнению исследователей, смех неосознанно возникает при потребности преодоления «зла», неких преград [1, с. 9-11]. Исходя из этого, смеховое поведение Людовика XI имеет скорее компенсаторный характер, бессознательно, пытаясь преодолеть страх, монарх прибегает к юмору, смеху, иронии, а уж после к силе. Заметим, что Филипп де Коммин зачастую упоминает смеховые ситуации именно в момент переговоров.

Особый интерес вызывает ситуация, при которой, Людовик XI заливался хохотом. Коннетабль Франции, граф де Сен-Поль, пытаясь снискать выгоду заключал тайные соглашения, с враждующими сторонами, и с Карлом Смелым и Людовиком XI. Однажды личина коннетабля была раскрыта. Коннетабль послал к королю дворянина по имени Луи де Сенвиль, в свою очередь в это время в плену у Людовика XI пребывал сеньор де Конте, преданный слуга Бургундии. Король велел сеньору де Конте спрятаться за ширмой, во время встречи с Луи де Сенвилем. Пытаясь угодить королю, люди коннетабля вылили на герцога Бургундии «все ругательства, которые существуют на свете». В это время король хохотал, и ссылаясь на якобы возникшую глухоту, попросил повторить всё снова [2, с. 142-143]. Людовик XI был доволен, что сделал свое дело и дал послушать сеньору де Конте, что говорят о герцоге люди коннетабля. Данная ситуация является игровой, король сам расставил роли, выступая как участник игры, так и непосредственный наблюдатель [5]. Как видим, смех в этом случае ненамеренный, возникший карнавальным хронотоп вызвал «хохот», который можно характеризовать скорее, как «злой», в акте которого смеющийся как бы отделяется от стыда, от жалости, от совести [1, с.10]. Ведь в данном случае смех насмешливый, причем, монарх насмехается как над коннетаблем, так и над бургундцами, выставив себя кукловодом

король занимал главенствующую позицию, что и доставляло ему столь великое удовольствие. Не исключаем, что причина смеха заключается не в самом комизме ситуации, радость скорее была вызвана удовлетворением потребности во власти, являющейся, по мнению Николаевой И.Ю. базисной бессознательной установкой сознания и поведения Людовика XI [3, с.288].

Итак, смех – явление сложное, не до конца изученное, как феномен психической жизни почти всегда неконтролируемое, одна из невербальных реакций, которая отображает психологические особенности личности. Так, смеховое поведение короля Франции Людовика XI имеет определенную специфику. Часто смеховые ситуации, созданные монархом, в коммуникативном процессе, носят характер доброй усмешки, в результате которой, Людовик XI занимает доминирующую позицию по отношению к собеседнику, добываясь в итоге своих целей. То есть изучение ситуации смеха позволило высказать догадку о бессознательном стремлении достижения власти. Однако, это лишь промежуточные выводы, на пути построения историко-психологического анализа смеха исторической личности.

Литература

1. Аверинцев С.С. Бахтин, смех, христианская культура / С.С. Аверинцев // М.М. Бахтин как философ. – М.: Наука, 1992. – С. 7-19.
2. Коммин Ф. Мемуары / Ф. Коммин; пер.с фр. Ю.П.Малинина. – М.: Наука, 1986. – 500 с.
3. Николаева И. Ю. Полидисциплинарный синтез и верификация в истории / И.Ю. Николаева, под ред. Б.Г. Могильницкого. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. – 410 с.
4. Санжаров В.А., Петрова И.Н. Историческая личность в освещении томской историографо-методологической школы и психологический портрет Людовика XI / В.А. Санжаров, И.Н. Петрова // Донецкие чтения 2017. – Том 5. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2017. – С. 46-48.
5. Сычев А. А. Природа смеха или Философия комического / А.А. Сычев: под ред. Р. И. Александрова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2003. Режим доступа: <https://sci-book.com/filosofii-osnovyi/priroda-smeha-ili-filosofiya.html> (дата обращения 09.03.2018).

Плетнёва Ю. С.

*Научный руководитель: д-р. психол. наук, проф. Боязитова И. В.
г. Горловка, ДНР*

БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

На современном этапе жизни общества вопросы безопасности стоят крайне остро в связи с непрекращающимися актами насилия в отношении отдельного человека, групп людей и их сообществ. Это требует нового понимания значения «безопасности». Главным становится осознание системной природы этого явления и в связи с этим необходимости системного подхода к его изучению. При таком подходе становится ясно, что содержание и степень безопасности общества и человека находятся в прямой зависимости от функционирования всех структур общества, но прежде всего экономической, политической, социальной и правовой [5, с. 563].

В науке существует несколько основных подходов к формированию психологической безопасности личности.

Представители психоаналитического подхода предлагают формировать психологическую безопасность личности посредством работы с психологическими защитами (А. Фрейд); через преодоление комплекса неполноценности (А. Адлер); путем корректировки или совершенствования уже устоявшихся моделей безопасного поведения (Э. Эриксон) [4, с. 260].

Бихевиоральный подход, (от англ. behavior – поведение), предполагает учет субъективного характера переживания ребенком состояния опасности-безопасности (М. К. Джонс). В данном подходе предлагается формировать поведение, способствующее психологической безопасности, через прохождение ряда психотренингов (Д. Уотсон); посредством системы социального научения (А. Бандура); позитивного подкрепления конструктивного поведения (Б. Скиннер) [2, с. 132].

Особое место среди подходов к формированию психологической безопасности личности занимает экзистенциально-гуманистическое направление (С. Мадди, К. Роджерс, В. Франкл др.), В рамках данного направления, можем говорить о возможности современной психологии понимать психологическую безопасность личности как стремление человека к удовлетворению базовой потребности в безопасности через социальную потребность.

В разных культурах сформировались примерно одинаковые представления о безопасности, акцент в которых делается на чувствах и переживаниях человека, связанных с его положением в

настоящем и перспективами на будущее. В связи с этим, назрела необходимость разработки психологической программы укрепления и сохранения психологической безопасности личности, учитывая различные направления в психологии.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 282 с.
2. Вербина Г. Г. Психология здоровья / Г. Г. Вербина. – Чебоксары : Изд-во Чувашского ун-та, 2006. – 157 с.
3. Вербина Г. Г. Психология стресса / Г. Г. Вербина. – ЧГПУ. Чебоксары, 2007. – 97 с.
4. Вербина Г. Г. Психология эмоций / Г. Г. Вербина. – Чебоксары : Изд-во Чувашского ун-та, 2008. – 308 с.
5. Куликов Л. В. Характеристики гармонии личности / Л. В. Куликов // Ежегодник Российского психологического общества: материалы III Всерос. съезда психологов (25–28 июня 2003 г.). – [в 8 т]. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – Т. 4. – С. 561–565.

Подорожня О. О.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Шишкина И. Е.
г. Горловка, ДНР*

НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

За останнє десятиріччя завдяки незгасаючій творчій ініціативі вчителів у шкільній практиці поширилися так звані нестандартні або нетрадиційні уроки. «Нетрадиційний – це такий урок, в якого його традиційні елементи виконуються нетрадиційними способами і на цій основі структура цього уроку суттєво відрізняється від структури традиційного уроку. На цій підставі можна стверджувати, що нетрадиційний урок – це розвиток, рух структури традиційного уроку» [1].

Назва таких уроків дає деяке уявлення про цілі, завдання і методику проведення цих занять. Нестандартні уроки відрізняються від звичних комбінованих уроків метою, в якій переважає орієнтація на розвиток здібностей, інтересів, нахилів учнів, їхніх специфічних умінь, на отримання певних знань чи вироблення окремих загальнонавчальних умінь, і відсутністю послідовності елементів уроку, передбаченою загальноприйнятою типологією уроків; наявністю в структурі уроку ознак інших форм навчання.

Для нестандартних уроків характерною є інформаційно-пізнавальна система навчання – оволодіння готовими знаннями, пошук нових даних, розкриття внутрішньої сутності явищ через диспут, змагання. На такому уроці вчитель може організувати діяльність класу так, щоб учні в міру можливості працювали самостійно, а він керував цією діяльністю, забезпечуючи її необхідними матеріалами. Навчання на ньому спрямоване на підвищення якості їхніх знань, формування працьовитості, цілеспрямованості, потрібних у житті навичок і вмінь. Крім цього такі уроки більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття. Насамперед тому, що навчальний процес тут має багато спільного з ігровою діяльністю дітей. Майже всі прийоми, способи дії нестандартних уроків відзначаються ігровим спрямуванням. Недивно, що в методичній літературі їх часто визначають як «урок-гра», «урок-змагання» тощо.

Порівняно із звичайним, нормативним заняттям нестандартний урок максимально стимулює пізнавальну активність та ініціативу, а також сприяє розумовому розвитку школярів. Але ефективність нестандартних уроків забезпечується тільки тоді, коли вчитель володіє методикою їх проведення та уміє вдало поєднувати їх з традиційними формами роботи.

У своїй практичній діяльності вчителі часто використовують такі нетрадиційні форми, які захоплюють увагу школяра, активізують його розумову діяльність. Знаючи, що уроки літератури – це уроки моральності, патріотизму, вони проводять уроки-суди, уроки-семінари, уроки-концерти, уроки-подорожі, уроки-екскурсії, уроки-диспути та уроки-зустрічі.

Наприклад, при вивченні повісті «Захар Беркут» І.Я. Франка у 7-му класі можна провести урок-зустріч з персонажами та автором повісті. Така нетрадиційна форма уроку дасть можливість залучити до уроку всіх учнів, захопити їх своєю неординарністю, красою західноукраїнського одягу, можливістю виявити і показати свої образотворчі вміння (учням можна запропонувати зробити малюнки до епізодів повісті), вміння висловлювати свої думки, ставити питання та давати на них аргументовані відповіді. Учні можуть перевтілюватися у героїв повісті і намагатися донести до присутніх на уроці той дух патріотизму, єдності, згуртованості, доброти, чесності, людяності та справедливості, який був притаманний нашим предкам у XIII столітті, та показати актуальність цього твору в наші дні, бо він змушує нас замислитись над багатьма проблемами сьогодення.

Урок-композиція є однією з форм подання матеріалу за допомогою мистецтва (музики, літератури). Побудова уроку-композиції передбачає виклад матеріалу в певній послідовності з

додаванням літературних і музичних елементів, репродукцій. Такі уроки об'єднують в собі і літературу, і музику, і акторську гру, і декламування віршів, і хореографію, і кіно. Так, під час вивчення творчості Т.Г. Шевченка можна провести урок-концерт «Твоє ім'я увінчане у віках, Кобзарю!»

Мета уроку-вистави – поглиблення, розширення в учнів діапазону спеціальних знань, умінь та навичок спілкування, співробітництва в процесі підготовки та виконання ролей; перевтілювання, входження в образ проникнення ідеями, закладеними автором у ролях. Ролі визначено змістом та характером твору. Це можуть бути персонажі з міфів та легенд, казок, епосу, літературних творів. Оцінюється урок-вистава за якістю виконання ролей та досягнення поставленої мети.

Наведемо ще кілька прикладів нестандартних форм уроків української літератури: урок-зустріч з поезією «Весни розспіваної князь...» (за поезією Богдана-Ігоря Антоновича); урок-діалог «Гортаючи сторінки драми Івана Франка «Украдене щастя»; урок-автограф «Щоб не збідніла переболена душа» (творчість Лесі Українки); урок-мандрівка з позакласного читання «У світі казки чарівної»; урок-КВК за романом І.С. Нечуя-Левицького «Хмари».

Нетрадиційні уроки мають неабияке значення для загальної освіти учнів, даючи змогу урізноманітнювати форми і методи роботи на уроці, позбавлятися шаблонів, виховують цілісну, творчу особистість.

Література

1. Малафійк І. В. Дидактика : навч. посіб. для студ. пед. спец. і вчителів / І. В. Малафійк. – К. : Кондор, 2004. – 398 с.

Половко М. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С. Э.
г. Горловка, ДНР*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ В МИРЕ

Как детские оздоровительные лагеря в разных странах выглядят на современном этапе? Какие особенности приобрели в процессе своего становления? В чем их отличия и схожесть? Основываясь на проведенном нами исследовании ряда зарубежных источников, ответим на эти вопросы. И прежде всего, заметим, что как и в отечественных, так и в зарубежных лагерях основной целью является воспитательное, спортивное и культурное развитие детей,

а окружающая среда летнего лагеря позволяет им освоить новые навыки в безопасной и доброжелательной обстановке. Но выделим некоторые особенности.

Соединенные Штаты Америки. Сегодня дети со всех уголков земного шара едут в лагерь, распложенные в США, что делает их поистине международной детской площадкой. Самые лучшие дружеские отношения складываются в период смены в лагере, и в это время дети полностью полагаются на своих вожатых, задачей которых является убедиться, что дети получают все необходимое для лучшего летнего отдыха. В Америке вожатых называют «counselor», что в дословном переводе на русский язык значит «консультант» или «советник». Этот факт, по нашему мнению, важен, т.к. указывает на то, как вожатый должен позиционировать себя по отношению к детям. Имеется также другое название – «cabin leaders». Данный термин связан с тем, что во многих лагерях вожатые назначаются на небольшие группы отдыхающих, называемые «cabins», т.е. «хижина». Такие небольшие группы детей еще зовутся «bunks» (спальное место в кабине), «huts» (избушка), или более нам знакомое «units», т.е. «отряд». Эти небольшие группы участвуют вместе в лагерных мероприятиях: костры, пешие походы, гребля на каноэ, плавание, природоведение, декоративно-прикладное искусство. Интересно, что вожатые часто разделяют жилое помещение со своей группой [1].

Австралия. Такого понятия как летний лагерь в традиционном смысле, в котором мы привыкли о нем думать, в Австралии не существует. А все потому, что в этой стране летний отдых у детей короче, чем в Северной Америке и длится всего от шести до восьми недель, в промежутке между двумя праздниками: Рождеством и Новым годом. Большинство детей в Австралии посещают школьные лагеря, скаутские лагеря для девочек или в воскресные пришкольные лагеря отдыха с участием некоторых религиозных групп, в которых дети находятся неделю. Скаутские лагеря для девочек предлагают так называемые «джембори» («jamborees» от англ. «слёты»), которые, по сути, являются лагерями на 1-2 недели [2]. Многие молодежные музыкальные организации Австралии также организуют ежегодные репетиционные летние лагеря, например, Национальный музыкальный лагерь Австралийского молодежного оркестра и лагерь Национальной хоровой школы Гондваны «Хор Гондваны». Кроме перечисленных выше лагерей существуют еще лагеря для курсантов Австралийских сил обороны, в которых ребята проходят расширенный курс военной подготовки, их обеспечивают всем: питанием и жильем в течение всех лагерной смены [3].

Финляндия. Концепция летних лагерей возникла после бурной урбанизации и индустриализации Финляндии после Второй мировой

войны. Причина этого заключалась в том, что финские педагоги того периода под влиянием ценностей преимущественно аграрного довоенного общества были убеждены в том, что городской образ жизни вреден для развития детей. Идея летних лагерей заключается в обеспечении детей знаниями о сельской местности – опыт, который помог бы в воспитании достойного гражданина.

Индия. В летних лагерях этой страны огромное разнообразие видов деятельности, которое служит главным отличительным знаком индийских детских оздоровительных лагерей. Дети могут заниматься там скалолазанием, туризмом, катанием на горных велосипедах, рафтингом, спортивными походами, слэклайном и занятиями по выживанию в дикой местности и т.д.

Ирландия. Ирландские лагеря традиционно создавались в форме колледжей в тех областях страны, где население официально признано говорящим на ирландском языке как родном, такие области по сей день носят название Гальташт. Такие лагеря это своего рода языковые курсы ирландского языка с предоставлением проживания и питания, во время которых ребята посещают занятия и участвуют в различных мероприятиях, посвященных музыке, искусству и спорту, различным играх. Эти курсы не только дают отдыхающим возможность улучшить свои языковые навыки, но и зарекомендовали себя как средство ознакомления нового, подрастающего поколения с традиционными культурными особенностями Ирландии, например, с ирландской традиционной музыкой «céilís» [3]. Спортивные лагеря, славящиеся проведением гэльских игр, а также регби и футбола, оказались не менее популярными. Погрузиться в искусство и обучиться ремеслу, кулинарии, попробовать себя в актерском мастерстве, танцах и активно отдохнуть на свежем воздухе – эти и другие интересности дети могут испытать в более современных лагерях Ирландии.

Сказанное выше позволяет сделать вывод, что в какой бы стране не был создан, лагерь остается местом, где каждый ребенок может стать частью сообщества, обрести друзей, неоценимый опыт и знания в огромном множестве направлений. Будь то его первый год, проведенный в лагере или же он отдыхает там в течение многих лет у ребенка обязательно останется неизгладимое впечатление о моментах жизни, проведенных в лагере. Польза лагерей неоспорима и это подтверждает их популярность во всех уголках земного шара.

Литература

1. About Summer Camp [Электронный ресурс] // USA Summer camp. – Режим доступа : <https://www.usasummercamp.co.uk/learn-about-camp/what-is-summer-camp/about-summer-camp>

2. Summer camp in Australia. Outbound international adventure [Электронный ресурс] // Aussie Summer Camps. – Режим доступа : <http://www.aussiesummercamps.com>
3. Summer camp: Around the world [Электронный ресурс] // Education. – Режим доступа : http://www.maria-online.com/education/article.php?lg=en&q=Summer_camp

Полубан А. Ю.

*Научный руководитель: доц. Некрасова И. Н.
г. Горловка, ДНР*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Психологическое сопровождение образовательного процесса рассматривается сегодня теоретиками и методологами психологической науки как важнейшая практическая составляющая в работе школьного психолога [1; 2; 3; 4]. Это обусловлено растущей ролью практической психологической службы в совершенствовании и модернизации образовательного процесса в современной школе. Естественно, по-новому определяется система требований и особенности содержания работы школьного психолога на местах.

Психологическое сопровождение образовательного процесса и оказание психологической помощи всем его участникам приоритетная цель школьного педагога-психолога. В современной образовательной среде это стало наиболее актуальным. Актуальность обусловлена сугубо утилитарными целями: всё большее количество обучающихся, учителей и родителей самостоятельно не способны справиться с проблемами, которые возникают в школе. Основной задачей школы является не только дать детям возможность получать знания, но и контролировать уровень знаний, умений и навыков.

В качестве причины также следует указать и модернизацию государственного заказа в системе образования в целом. Изменение требований к модели выпускника в связи с переходом ДНР на новые образовательные стандарты требуют изменения социальных, психологических и учебных компетенций-требований к учащимся как к будущим выпускникам школы. Все это может способствовать возникновению стресса. Активная работа педагогов-психологов образования способствует решению данной проблемы [1; 2; 3].

Педагог-психолог является связующим звеном между учениками, их родителями и педагогами.

В современном представлении понятие «качество образования» сводится не только к получению знаний, а связывается с понятием

«качество жизни», включающее в себя такие категории как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность».

Именно поэтому сфера ответственности работника психологической службы в школе не ограничивается только вопросами преодоления трудностей в учёбе, а включает в себя еще и обеспечения успешной социализации обучающихся, профессионального самоопределения, сохранения и укрепления здоровья [4].

Психологическая поддержка осуществляется в целях оптимизации всего учебно-воспитательного процесса, укрепления здоровья и работоспособности обучающихся и сотрудников для более полной реализации их творческого потенциала и поддержания комфортного психологического состояния.

Задачами психолого-педагогического сопровождения обучающихся также являются:

- предупреждение возникновения проблем развития;
- помощь в решении актуальных задач обучения, профильной ориентации и профессиональном самоопределении;
- развитие социально-психологической компетентности обучающихся, родителей и педагогов;
- профилактика девиантного поведения.

Одним из направлений работы педагога-психолога является консультационная деятельность – оказание психологической помощи в специально организованном процессе психолога и обучающегося, в ходе которого оказывается помощь [4; 5].

Также можно отметить такой вид информационно-аналитической работы, как «Почта психологического доверия».

«Почта психологического доверия» – это ящик, куда обучающиеся и их родители кладут записки со своими проблемами, идеями, предложениями, вопросами на любую тему воспитания, образования, развития ребёнка. Эти вопросы обсуждаются на родительских собраниях, тематических встречах, в виде консультаций, как в письменной, так и в устной форме. Такая форма работы позволяет родителям делиться мыслями и озвучивать те вопросы, которые не всегда можно затронуть при устной беседе или если не хватает времени встретиться лично.

Также проводится профилактическая работа – содействие полноценному психическому развитию учащихся.

Методическая работа педагога-психолога в образовательной организации направлена на решение следующих задач, как составление психодиагностических методик для диагностики учащихся, разработку материалов для учащихся по проблемам обучения и др.

Заметную роль в методической работе психологической службы играет психологическое просвещение обучающихся, родителей, учителей.

Психокоррекционная работа – систематическая работа психолога с обучающимися, имеющими отклонения в психическом и личностном развитии, а также с обучающимися, оказавшимися в сложных жизненных ситуациях.

В целом, деятельность педагога-психолога как часть системы сопровождения характеризуется направленностью на группу обучающихся, имеющих отклонения от статистической нормы в аспекте психических функций.

Следует отметить существующее противоречие: обучающиеся с проблемами выявляются, преимущественно, не по результатам соответствующей диагностики, а по «запросам» педагогов или родителей.

В работе педагога-психолога по сопровождению обучающихся обычно выделяют два основных этапа (или направления работы): диагностика и коррекция.

Сущность диагностики – это поиск психических характеристик, которые не соответствуют нормам.

Сущность коррекции – проведение специальных мероприятий, направленных на «доведение, тюнинг» этих характеристик до нормы.

В качестве методов работы используется весь спектр методов, традиционных для психологии: тренинг, игра, консультация и прочее.

Работая в школе, психолог находится в позиции профессионала, его деятельность автономна. Он хоть и является частью педагогического коллектива, также наблюдает за всем учебным процессом со стороны, делая при этом определённые выводы. В идеале было бы продуктивным объединить усилия психолога и педагогов, поскольку сопровождение – это не только, и не столько метод работы школьного психолога. Это – цель и способ организации всего педагогического процесса в школе.

Обновление государственных образовательных стандартов выдвигает новые приоритетные цели в работе практического школьного психолога. Расширение задач практической реализации деятельности школьной психологической службы обусловлено требованиями времени и государства: парадигмальным синтезом науки и сменой геополитической ситуации в Донбассе. Психологу приходится, не теряя свой специфический предмет (психику, субъективность человека), исследовать и включаться в образовательную среду, где он пытается оптимизировать

коллективную деятельность педагогических работников и инициировать создание психолого-педагогических условий для развития и становления обучающихся. То есть он фактически сам постепенно превращается в неотъемлемого участника учебно-воспитательного процесса и становится реальным членом педагогического коллектива.

Литература

1. Ануфриев А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М. : «Ось-89», 2003. – 272 с.
2. Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика / С. Ю. Бородулина. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2004.
3. Бурланчук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурланчук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2003. – 489 с.
4. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1979. – 548 с.
5. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Под ред. Г. В. Бурменской, Е. И. Захарова, О. А. Карабановой и др. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.

Полякова М. А.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Евсюкова Н. В.
г. Горловка, ДНР*

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ПЕТРОВСКОГО РЕФОРМИРОВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ РОССИЙСКОГО НАСЕЛЕНИЯ XVIII ВЕКА

Первая четверть XVIII века для Российского государства ознаменовалась культурными преобразованиями. У их истока стояла такая историческая личность как Петр Алексеевич Романов. Для современной историографии представляют интерес не только причины подобных преобразований, но и источники вдохновения российского императора.

Петр Великий унаследовал богатое, перспективное, но застывшее и отсталое государство. Вполне объяснимо, что, этот вывод обусловлен историками с опорой на развитость военной, экономической и технической сфер государства. Однако, при формировании представления о российском государстве того времени, не стоит пренебрегать особенностями культурной жизни российского общества.

В новый XVIII век Россия вступила культурно скованной, подверженной предрассудкам и суевериям страной, на которую давила православная церковь, пытаясь отгородиться от всего европейского, а значит еретического. К тому же следует учесть трехсотлетнее негативное влияние монголо-татарского господства, которое «заморозило» Русь.

Описывая собирательный образ гражданина той эпохи, следует отметить, что как высшее сословие, так и среднее, были патриотично настроены, что отражалось в их культурных представлениях. Обеспеченным людям того времени было чуждо все иностранное. Например, дворянин Ордин-Нащокин говорил: «Иноземное платье... не по нас, а наше не по них» [4, с. 331]. При чем необходимо обратить внимание на то, что представители данного сословия были знакомы с европейской культурой, контактировали с ее представителями. Обычные же граждане были лишены такой возможности, они были далеки от «новомодной» культуры и их жизнь ограничивалась работой, семьей и традициями предков, оформленных в духе христианской церкви.

Представляется возможным прийти к выводу, что российскому обществу начала XVIII века были чужды любые новшества, касающиеся культуры и быта. Для развитых держав, занимающих фундаментальные позиции на мировой арене, русский гражданин, от дворянина до крестьянина, представлялся неотесанным мужиком из глубинки. Таким образом, Петр I, достигший многих военных побед, преобразовал Россию в империю, но для союзников – мировых лидеров она продолжала быть отсталой страной, а ее граждане варварами. Желая пробить «окно» в Европу Петр Алексеевич начал приводить в жизнь свою реформаторскую деятельность [3].

В основу петровского реформирования в области культуры и быта было положено развитие светской культуры, нравов граждан и самое главное, их просвещение [2]. Все это должно было «воспитать» образованного и самодостаточного гражданина Российской империи, готового служить развитию своей Родины.

Первый шаг, предпринятый императором, был обусловлен созданием квалифицированных кадров. В рамках заданной цели началось заложение учебных заведений и типографий. Стоит обратить внимание на то, что все они были ограждены от схоластического церковного влияния, как было ранее. То есть, образование и литература обретали светские черты. Подобные старания принесли плоды: развитие типографии способствовало расширению книготорговли и сети библиотек; основание Кунсткамеры заложило начало музейного дела в России; венцом изменений в области культуры и образования было основание РАН (Российской Академии Наук) [1].

Дабы поставить страну на развитые европейские рельсы была преодолена одна из главных преград – введено новое, григорианское летоисчисление и календарь, сравнившие Российскую империю с передовыми странами.

Примечателен тот факт, что одними из самых радикальных стали преобразования в бытовой сфере жизни граждан. Например, введен новый тип одежды по западному образцу, мужиков и дворян обязали бриться или же платить «бородовой налог» и т. д.

Одно из самых показательных преобразований в жизни консервативного российского гражданина – ограничение власти церкви над жизнью населения, путем введения светского образования и создания прототипов ЗАГСов, что ограничивало денежные поступления в церковную казну. Это стало показателем того, что Россия и ее граждане оправились и скинули средневековые оковы, сдерживающие их на пути к развитию и процветанию [1].

Учитывая все вышеизложенное, можно сделать вывод, что Петр I в своем желании вывести Россию на лидирующие мировые позиции понимал необходимость создания образа культурно развитого и просвещенного гражданина, готового служить Родине. Такой гражданин должен был стать фундаментом дальнейших преобразований государства на пути к процветанию. Становится понятным, что описанное реформирование было направлено на возвышение международных позиций Российской империи и укрепление ее государственных позиций.

Литература

1. Анисимов Е. В. Время петровских реформ / Е. В. Анисимов. – Ленинград: Лениздат, 1989. – 460 с.
2. Глинский Б. Б. Царские дети и их наставники / Б. Б. Глинский. – Курск: Издательство Малого научно-производственного предприятия «СЕЙМЪ», 1989. – 329 с.
3. Молчанов Н. Н. Дипломатия Петра Великого / Н. Н. Молчанов. – М.: Международные отношения, 1984. – 440 с.
4. Платонов С. Ф. Русская история / С. Ф. Платонов. – М.: ВРЕМЯ, 1958. – 448 с.

Потёмкина А. А.

Научный руководитель: канд. филол. наук, проф. Штакина Л. А.
г. Горловка, ДНР

НЕВЕРБАЛЬНАЯ СЕМАНТИКА АКТУАЛИЗАЦИИ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА

Современный этап лингвистических исследований характеризуется изучением процесса коммуникации, которая отражает антрополингвистический подход к исследованию особенностей функционирования языка в коммуникативном процессе и роль коммуниканта как антропоцентра мыслительных и познавательных процессов.

Суть лингвистического подхода к проблемам невербальной коммуникации, в частности, заключается в привязанности обозначений невербальных компонентов к прагматическим задачам, стоящим перед автором дискурса. Наши наблюдения свидетельствуют о том, что обозначения психологического состояния и физических действий, представляющие собой номинацию проявлений невербальной коммуникации, являются выразительным средством в художественном дискурсе.

В речевой деятельности автора произведения актуальны три важнейших блока: семантические процессы и формирование глубинных семантико-синтаксических форм; отбор лексических единиц и их грамматических форм; производство глобальных схем с опорой на типы речи [3]. Каждая стадия имеет свои правила, а вся эта система едина, так как способы действия на каждом этапе одинаковы. Характер же действий индивидуален. Следовательно, именно он и отображает индивидуальный стиль писателя в его речевом произведении. Образ автора, перенесенный из теории литературы и анализа художественного текста в семантику и прагматику, становится организующим центром речевого произведения.

В дискурсе художественной коммуникации путём описания различных жестов, телодвижений, мимики передаются индивидуальные особенности героя. Использование невербальных лексических средств как номинаторов модели поведения литературного героя служит изобразительным средством и способствует адекватному восприятию читателем авторского замысла. С помощью невербального языка также можно подтвердить, пояснить или опровергнуть передаваемую словесным путем информацию; выразить эмоции и чувства; регулировать ход разговора; оказывать воздействие на других лиц; восполнить недостаток слов [1, с. 256].

Наши первичные наблюдения над особенностями лексико-семантического уровня актуализации авторского замысла в произведениях Сомерсета Моэма дают основания утверждать, что невербальные номинаторы действия являются частотными моделями создания художественного образа с присущим им психологизмом.

Например:

а) «Guy did not as usual come up the steps immediately; he paused, and Doris at once surmised that the boy had gone down to meet him in order to tell him of the morning's incident. She *shrugged her shoulders*» [2, с. 262].

б) «She *shook her head*. He *looked at her in a puzzled way*. He could hardly believe he had heard aright and his heart began to beat painfully» [2, с. 271].

в) «You've never believed that I had anything the matter with me, have you? *I looked at her full and square*. Never» [4].

д) «You get a dollar a day for the room and not one bean more. *Dr. Macphail smiled*. He admired the effrontery with which she bargained» [5].

Данные примеры вербального контекста подтверждают наши наблюдения в отношении частотности невербальных моделей в художественном дискурсе.

Проанализированные примеры синтагматики глаголов невербальной семантики в рассказах Моэма («The Force of Circumstance», «The End of the Flight», «Rain», «Louise») позволяют выявить некоторую закономерность. Среди вербальных моделей, символизирующих невербальные средства общения, наиболее частотными являются синтагматические модели глаголов, в частности, to look – 51.8 %, to smile – 28.5 %. К числу менее частотных относятся синтагматические модели глаголов to touch, to frown, to shake, to shrug. Исходя из анализа данных, мы приходим к выводу о том, что в произведениях этого жанра превалирует описание мимики героев.

Таким образом, номинация разнообразных оттенков внутреннего мира литературного персонажа свидетельствует о значимости невербальных компонентов коммуникации в контексте художественного дискурса. Стилистическая вариативность вербализации невербальных средств своеобразно маркирует авторский стиль реализации художественного замысла.

Литература

1. Крейдлин Г.Е. Голос и тон в языке и речи // Язык о языке. – М. : Языки рус. культуры, 2000. – 624 с.
2. Современный английский рассказ. – М.: Прогресс, 1978. – 464 с.

3. Чичерин А. В. Идеи и стиль. О природе поэтического слова. – Библиотека учебной и научной литературы научной [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/chicherin_ideja/00.aspx
4. Maugham W. S. Louise. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lingvistov.ru/blog/reading-club/reading-club-pre-intermediate-louise-by-s-maugham/>
5. Maugham W. S. Rain. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lonestar.edu/departments/english/maugham_rain.pdf

Прождога Т. Ю.

Научный руководитель: ст. преп. Коловерова И. Г.
г. Горловка, ДНР

ЭМОТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С АНИМАЛИСТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Язык – это не только важное коммуникативное средство, которое необходимо для передачи, получения и обработки некой информации; язык – это один из инструментов воздействия, помогающий выразить эмоции, чувства, мысли и желание говорящего. Эмоции формируют базу знаний и ценностей этнокультурной общности. Особую роль в плане выражения эмоций играют фразеологизмы, т.к. они представляют собой эмотивно-оценочную и экспрессивную формы [2, с. 4].

Существует три типа эмотивности слова и фразеологической единицы:

1. Эмотивное значение, которое является основным компонентом семантики: *hecho una víbora* (букв. превратившийся в гадюку) – разъяренный.
2. Коннотация как компонент значения фразеологической единицы: *le picó la avispa* (букв. его укусила оса) – он забеспокоился, расстроился, рассердился.
3. Уровень эмотивной возможности, которая в семантике значения не меняет, однако в речи показывает скрытую коннотацию фразеологической единицы: *¡canarios!* (букв. канарейки) – черт! (выражение досады, гнева, раздражения, удивления, радости).

Внутренняя форма фразеологизма отражает фрагмент картины мира, который связан с бытом и повседневной жизнью носителей языка, а также их восприятием действительности, социальными отношениями. Одним из свойств анималистических компонентов

в испанском языке является наличие образности. Испанские фразеологические единицы с анималистическим компонентом показывают широкое разнообразие чувств и переживаний. Данные фразеологизмы выражаются в речи при помощи наименований представителей того или иного биологического вида (рыбы, птицы, моллюски, земноводные и т.д.) [1, с. 30-32].

Испанские фразеологические единицы с компонентом-наименованием насекомого выражают негативное значение:

- стыд: *meterse debajo de la tierra como las lombrices* – быть готовым под землю провалиться от стыда;
- растерянность: *como perro con gusano* – места себе не находить;
- злость, раздражение, недовольство: *quedarse mosca, subirsele a uno las moscas* – рассердиться, разозлиться; *andar con mosca* – быть не в духе; *cara de pocas pulgas* – сердитый, недовольный вид.

Однако некоторые фразеологические единицы с компонентом-наименованием способны также выражать и положительные эмоции: *como abeja en flor* – радостно, свободно и др.

Испанские фразеологические единицы с компонентом-наименованием пресмыкающегося, земноводного, моллюска, рыбы также выражают крайне негативные эмоции:

- холодность, неприветливость: *seco como el bacalao de Escocia* – хмурый, неприветливый; *quedarse tan fresco como el escabeche de besugo* – остаться невозмутимым;
- злость, гнев: *enroscarse como el caracol* – бесноваться от злости.

Фразеологические единицы с компонентом-наименованием птицы могут выражать как отрицательное, так и положительное отношение говорящего к лицам и событиям:

- смущение, растерянность: *subirsele a uno el pavo* – заливаться краской; *pensar en los huevos del gallo* – быть рассеянным, не замечать ничего вокруг; *como perdiz sin macho* – не в своей тарелке;
- страх: *mirar como pato al alrededor* – оцепенеть от ужаса.

Фразеологизмы данного типа часто используются в качестве экспрессивных восклицаний для выражения:

- божбы, клятвы: *más claro no canta un gallo* – чистейшая правда!; *¡qué me mate un gallo!* – разрази меня гром!; *¡por la paloma azul!* – клянусь!;
- удивления: *¡échale guindas al pavo!* – ничего себе!; *creí que era Ud. un pájaro* – а слона то я и не заметил!;
- радости: *¡el rey es mi gallo!* – знай наших!; *¡gane mi gallo y aunque sea rabón!* – победителей не судят!; *ya está el pájaro en la jaula* – дело в шляпе!

Фразеологические единицы с компонентом-наименованием млекопитающего, домашнего или дикого животного также

выражают огромное количество эмоций, отрицательных и положительных:

- удивление: *no hay zorra con dos rabos* – *такого дважды не бывает!; jarre, borrico!* – *ух ты!;*
- радость: *ya está el toro en la plaza* – *дело в шляпе!; ¡murió el cochino!* – *договорились!*

Итак, для выражения неприятия или опровержения чаще всего используются фразеологические единицы с компонентом-наименованием земноводного, моллюска, рыбы, водного животного; отрицания и досады – с компонентом-наименованием птицы; фразеологические единицы с компонентом-наименованием млекопитающего выражают огромную палитру эмоций: от обещания и удивления, до упрека и зависти.

Литература

1. Водяха А. А. Эмотивный потенциал фразеологических единиц / А. А. Водяха // Взаимодействие языковых уровней в сфере фразеологии. – Волгоград : Перемена, 1996. – С. 30-32.
2. Попова З. Д. Язык и национальная картина мира : учеб. пособие / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2002. – 59 с.
3. Фирсова Н. М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки / Н. М. Фирсова. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 352 с

Проценко И. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Лешкова Н. В.
г. Горловка, ДНР*

СИМЕТРИЯ У СПІВВІДНОШЕННІ ЧИСЛОВОЇ СЕМАНТИКИ ТА ФОРМ ЇЇ ВИРАЖЕННЯ

Виявлення й аналіз випадків семантико-граматичної асиметрії неможливі без визначення симетричного співвідношення семантики та граматики у сфері морфологічної категорії числа. Ця операція має бути здійснена з урахуванням того факту, що слова іменникового класу неоднорідні щодо характеру втілення основної граматичної характеристики іменника, а саме узагальненого граматичного значення предметності.

У сфері непередикатних (первинних) іменників, характерною ознакою яких можна вважати те, що реалії, які ними позначаються, мають чітко визначену просторову дислокацію, виділяються людським мисленням із загальної картини, а відтак можуть бути протиставлені таким самим реаліям, семантичною домінантою є підстави визнати рахованість реалій. Відповідно до цього, основу

семантики числа власне-предметних іменників формуватиме протиставлення один/більше ніж один предмет, одиничність/неоднорідність (множинність). На думку багатьох дослідників, саме цей значеннєвий компонент є найбільш логічним.

Усі інші іменники, до яких незастосовна ідея рахунку, виявлятимуть нездатність до формування семантичної опозиції одиничність/множинність, а відтак формуватимуть поле асиметрії в структурі категорії числа іменника.

Ствердивши зазначену семантичну опозицію як структуранта категорії числа іменників, не можна обійти увагою й той факт, що деякі дослідники схильні віддавати перевагу іншому семантичному протиставленню, а саме опозиції розчленованості/нерозчленованості. Аргументи на користь цього погляду висувають І.Р. Вихованець, К.Г. Городенська, І.Г. Милославський та ін. [1, с. 93]. Однак видається, що попри вагомість деяких із запропонованих доказів, ця опозиція не може бути взята за основу, оскільки у формальному плані вона не забезпечується однорідністю вираження, пор.: *учень* (цілісність, одиничність)/*учні* (розчленована сукупність, множинність); *студентство* (нерозчленована сукупність); *Риба живе в ставках* (нерозчленована сукупність)/*Риби живуть у ставках* (розчленована сукупність); *ворота, ножиці* (розчленована множина). Як засвідчує цей перелік, значення розчленованості/нерозчленованості не співвідносне з певною граматичною формою, а виражається засобами різних рівнів (лексично, словотвірно, граматично, синтагматично), та й, власне, не становить певного цілісного граматичного значення, а швидше є функціонально-семантичним. Підтвердженням цього, наприклад, може слугувати взаємодія значення процесуальності та форми множини на рівні вторинних іменників на зразок помини (від поминати), пахощі (від пахнути), де інваріантним значенням як іменника, так і дієслова буде своєрідна нерозчленованість/протяжність у часі.

Говорячи про причини виникнення асиметрії у сфері морфологічної категорії числа іменників, не можна не підтримати позицію Н.Г. Озерової, яка головним чинником у цих процесах вважає тісну взаємодію граматики та лексики: «Число іменників відноситься до тих морфологічних категорій, які найбільш тісно пов'язані з лексикою. Це стосується як можливості утворення словоформ однини та множини від іменників, що належать до різних лексико-граматичних розрядів, так і процесу лексикалізації певних форм, характеру участі категорії числа в розвитку семантичної структури субстантивів» [2, с. 33]. Іменники щодо категорії числа становлять неоднорідне утворення, що зумовлено їх відношенням до глибинної семантики предметності та лексичною семантикою. Відповідно до особливостей семантики іменники розподіляються

на декілька груп (лексико-граматичних розрядів), у межах яких виявляється різна взаємодія з категорією числа. Тому аналіз виявів і характеру семантико-граматичної асиметрії на рівні морфологічної категорії числа доцільно проводити відповідно до лексико-граматичного групування іменників, поданого в першому розділі.

Література

1. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови : Академ. граматики укр. мови / І. Вихованець, К. Городенська; За ред. І. Вихованця. – К. : Унів. вид-во «Пulsари», 2004. – С. 391-398.
2. Озерова Н. Г. Взаємодія семантичних і морфологічних категорій російських та українських субстантивів // Мовознавство. – 1990. – № 2. – С. 17-22.

Река О. О.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дринко А. Г.
г. Горловка, ДНР*

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

С каждым годом в мире увеличивается значение межкультурных контактов, поскольку информация, способы её передачи и обмена являются основополагающими аспектами в межнациональном общении. Язык, как средство коммуникации, становится всё более необходимым и, как следствие, возрастает интерес к изучению иностранных языков и, в частности, к переводческой деятельности.

Словарь любого языка постоянно находится в текучем состоянии, одни слова выходят из употребления, другие, наоборот, пускаются в оборот. Исходя из этого, одной из наиболее изучаемых проблем переводоведения является проблема проявления лексической интерференции в переводе.

В. В. Алимов понимает под лексической интерференцией «вмешательство лексики одного языка в другой» [1, с. 134]. У. Вайнрайх считал, что причиной лексической интерференции является «необходимость называть новые предметы, людей и понятия» [3, с. 40]. Примерами из английского языка могут служить такие слова: *dutch* – ‘голландский’, а не ‘датский’; *obligation* – ‘обязательство’, а не ‘облигация’; *artist* – ‘художник’, а не ‘артист’; *host* – ‘хозяин’, а не ‘гость’; *decade* – ‘десятилетие’, а не ‘декада’ [2]. Также, среди причин лексической интерференции следует отметить грамматические и семантические, которые очень часто приводят к появлению новых слов в языке под влиянием другого языка.

Интерференция неизбежно сопровождает процесс перевода. Неизбежность её объясняется тем, что переводчик – это всегда билингв, т.е. тот индивид, про которого А. Мартине писал: «Индивид – это не только поле сражения различных, противоречащих друг другу языковых типов и речевых навыков, но и постоянный источник языковой интерференции» [3, с. 21].

Справедливым является высказывание У. Вайнрайха в разделе «Лексическая интерференция» в работе «Языковые контакты»: «Пути, по которым слова могут интерферировать со словами другого языка, разнообразны. Необходимость называть новые предметы, людей, места и понятия, очевидно, является общей причиной лексических нововведений. Пожалуй, основополагающим условием для лексической интерференции и является ощущение лексического дефицита» [3, с. 42]. В нашем же случае нас интересует это понятие как результат межкультурного общения с последующим влиянием на переводческий процесс.

Многие переводоведы рассматривают лексическую интерференцию как источник ошибок, где переводчик под влиянием формы оригинала механически переносит особенности языка-источника на язык перевода. Таким образом, лексическая интерференция проявляется в виде ошибок на уровне семантики слова и его морфологического состава. С одной стороны затрагивается смысловое наполнение слова, что проявляется чаще всего в виде «ложных друзей переводчика» семантического типа, с другой стороны затрагивается формальная структура слова, то есть говорящий, опираясь на сходство семантического наполнения слов, может по аналогии с родным языком сделать ошибочный вывод об их формальном соответствии.

Следует отметить, что перевод на уровне слова, с которым можно соотнести лексическую интерференцию, достаточно частотен и распространен, при этом сложность процесса интерпретации художественного перевода на лексическом уровне заключается в несовпадении семантических структур в языке исходного и переводного текста. Имея дело с «ложными друзьями переводчика», недостаточно профессиональный переводчик исходит из неверного предположения о значении слова и решает, что в языке перевода слово имеет то же значение, что и в его родном языке. Формальное сходство таких слов дает повод думать, что они являются взаимозаменяемыми, что является обманчивым и ведёт ко многим переводческим ошибкам. Таким образом, игнорирование семантических различий порождает буквальные переводы, которые искажают смысл оригинала и препятствуют процессу эффективной межкультурной коммуникации.

Итак, несмотря на то, что проблемам лексической интерференции посвящено множество работ, негативное влияние интерференции на

качество перевода требует дальнейшего изучения данного феномена и развития переводческих компетенций, которые позволят ее избежать.

Литература

1. Алимов В. В. Интерференция в переводе: Учеб. пособие / В. В. Алимов. – М. : Издательство КомКнига, 2005. – 232 с.
2. Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика» / Под общ.ред. В. В. Акуленко. – М., 1969. – 384 с.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / Ю. А. Жлуктенко, У. Вайнрайх. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.

Ренута О. Е.

*Научный руководитель: канд. филос. наук, доц. Сидоренко В. А.
г. Луганск, ЛНР*

РУССКИЙ ИМАЖИНИЗМ КАК СВЯЗУЮЩЕЕ ЗВЕНО МЕЖДУ МОДЕРНОМ И ПОСТМОДЕРНОМ

Русский «серебряный век» во всех своих гранях и проявлениях оказался отражением поиска и борьбы новых и классических форм в различных областях человеческой культуры на историческом рубеже. Многообразие форм творчества (реалистических и модернистских) дало основание называть этот период «серебряным веком», наступившим вслед за «золотым» и уходящим корнями в него. Он впитал в себя лучшие традиции эпохи русского модерна. Вместе с тем в духовной жизни России появлялись новые тенденции, требовавшие осмысления социальных и нравственных проблем: вновь встали вопросы взаимоотношений личности и общества, места в обществе творческого человека. Все это привело к поиску новых изобразительных методов и средств. В результате в России возникло художественное течение, названное современниками «серебряным веком» русской культуры. Именно на это время приходится расцвет русской религиозно-философской мысли [1, с. 41].

В XX в. в литературе выделяются такие течения, как импрессионизм (К. Бальмонт, А. Блок), имажинизм (С. Есенин), футуризм (И. Северянин, Б. Пастернак), акмеизм (А. Ахматова, М. А. Кузмин), социалистический реализм (Л. Татьяничева, Н. Матвеева). Для этих течений характерны простота и ясность поэтического языка, строгость поэтической композиции, стремление создавать точные, зримые образы (акмеизм) или же демонстративный разрыв с традиционной культурой, отказ от классического наследия (футуризм), связи судьбы человека и общества [4, с.101].

Имажинизм – литературное направление в русской поэзии XX века; целью творчества в этом направлении состоит в создании образа. Основным принципом поэзии провозглашается превосходства «образа как такового». Не слово-символ с бесконечным количеством значений (символизм), не слово-звук (кубофутуризм), не слово-название вещи (акмеизм), а слово-метафора с одним определенным значением.

Название новому течению в поэзии дал теоретик имажинизма Эзра Паунд. В статье «Несколько “не”» Эзра Паунд сформулировал основной принцип творчества имажистов: «Лучше за всю жизнь создать один-единственный образ, чем сочинять многотомные опусы» [3, с. 216]. В качестве основного выразительного средства имажинисты использовали метафору, сравнительные цепочки, сравнивающие разные элементы прямого и переносного образов. Конечно, слово «имидж» подверглось тут изменению и некоторой корректировке. Оно понималось только через понятие «образа», а трактовка самого «образа» отчасти гипертрофирована, искажена, что, собственно и было целью – эпатировать публику, возвести образ в ранг «эксцентричного артиста с громким именем и вызывающим костюмом».

Точкой отсчёта в истории имажинизма в России считается 1918 год, когда в Москве был основан «Орден имажинистов». Создателями «Ордена» стали А. Мариенгоф, В. Шершеневич и С. Есенин. Имажинистская «Декларация» была опубликована 30 января 1919 года в воронежском журнале «Сирена». Один из лидеров русского имажинизма Мариенгоф подчеркивал, что в 1918 году он вместе со своим другом Иваном Старцевым увлекся новыми формами современной поэзии: «...мы оба влюбились в метафору. Но мы называли ее имажем, от французского *image* – образ... Старых поэтов мы вчистую забросили, так как они не очень богаты имажам. А вот Сергея Есенина возвели в своих стихах на трон поэзии. И “облака-то у него лаяли”, и над рощей “ощенилась” луна “златым щенком”» [2, с. 174].

Именно С. Есенин был наиболее видным деятелем этого течения. Именно С. Есенин способствовал тому, что имажинистам удалось сохранить определённое место в истории отечественной культуры первой трети XX века. Только у Есенина в лучших его творениях слово-образ было проникнуто тонким лиризмом, живым и непосредственным чувством, а его образность была непосредственно связана с национальной тематикой, с реалиями окружающего мира. Имажинизм Есенина идет от образов крестьянства с их преклонением земле, Родине, домашним животным и рабочему классу – простым «мужичкам». Религиозность, окрашивающая многие из его произведений, также близка к пониманию жизни крестьянством.

АББРЕВИАТУРНО-ЮКСТАПОЗИТНЫЕ ГИБРИДНЫЕ ГНЕЗДА

Цель данного исследования – описать аббревиатурно-юкстапозитные гнезда в системе отношений синхронной эквивалентности. Если диахронная трактовка определяет производящий элемент для аббревиатуры, то синхронная эквивалентность подразумевает выявление тех компонентов, которые непосредственно вступают в эквивалентностные отношения. Например, **автолюбитель** эквивалентно *автомобильному любителю* или *любителю авто*, а **киноотрасль** – *кинематографической отрасли, отрасли кино и отрасли кинематографа*. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разграничения различных способов эквивалентностной трактовки аббревиатур. Кроме того, пока ещё не существует исследований, описывающих юкстапозитную трактовку аббревиатур.

Выделение гибридных гнезд в системе сложносокращенных слов описано в работах В.И. Теркулова. Речь идет о том, что композитная трактовка аббревиатуры осуществляется благодаря композитным эквивалентам, то есть словосочетаниям, где появляется эквивалент, основа которого совпадает с аббревиатурой. «Целый ряд конструктов может иметь одновременно статус АК (аббревиатурный конструкт) и КК (композиционный конструкт)» [4, с. 9]. Эта двойственность гибридного конструкта описана в статье Рязановой В. А., где вводится различие понятий АДС (аббревиатурный дешифровальный стимул) и КДС (композиционный дешифровальный стимул) [2, с. 2], и в статье Михайловой Е. Н., где композитные и аббревиатурные группы рассматриваются в едином пространстве на примере мутантной группы «хлеб» [1].

Наше исследование показало, что в гибридных группах помимо композитной возможна и юкстапозитная трактовка аббревиатуры. Под юкстапозитами, или сращениями, при этом понимается слово, возникшее из «словосочетаний путем объединения в одно слово двух и более слов в процессе их употребления в языке» [5, с. 392]. Например, **автомобиль** – *деталь авто*, **киноальманах** – *альманах кино*. Исходя из этого, юкстапозитная трактовка определяется нами как разновидность гибридно-аббревиатурной трактовки сложносокращенных слов, которая указывает на совпадение форм конструкта и эквивалентов.

Вершиной есенинской поэзии являлся образ-символ. Есенин считал, что, если образ способен к саморазвитию – это вершина художественного творчества и утверждал: «На этом образе построены почти все мифы от дней египетского быка в небе вплоть до нашей языческой религии, где ветры, “веют с моря стрелами”, он “пронзает устремление всех народов в их лучших произведениях...”». Модернистский Есенин (до революции 1917 года) культивирует образ этакого «крестьянского поэта» (знаменитые стихи «Гой ты, Русь моя родная», «Деревенская избёнка», «Молотба» и другие), однако далее, когда наступает время колебаний политической ситуации в стране после отгремевшей революции, Есенин формирует и «раскручивает» новый, постмодернистский образ «поэта-хулигана» (чему способствуют его эпатажные знакомства, женитьба на А. Дункан, посещение зарубежных стран), который остается с ним до конца его жизни. В это время он издает сборники «Исповедь хулигана» (1921), «Страна негодяев» (1922-1923), «Москва кабацкая» (1924) и др.

Таким образом, имажинизм представлял собой синтез отмирающего классического века русской культуры и зарождающихся постмодернистских течений, которые так и не получили значительного развития в новой коммунистической России, будучи обвиненными в буржуазности и даже извращенности.

Литература

1. Котенева Н. В. Характеристика «Серебряного века» как социокультурной эпохи // Аналитика культурологии. – 2014. – №30. – С. 40-45.
2. Мукина О. Г. Синестезия в русской поэзии XIX-XX веков // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – №2. – С. 173-179.
3. Гачева А. Г., Семенова С. Г. Русская литература 1920-х – 1930-х гг. – М.: ИМЛИ РАН, 2008. – 893 с.
4. Трифонов Н. Н. Русская литература XX века. Дооктябрьский период: Хрестоматия. – М., 1989. – 640 с.

На базе проанализированного материала нами была выявлена такая структурная классификация юкстапозитных трактовок аббревиатуры в гнездах эквивалентности, то есть в «совокупности формально взаимосвязанных единиц, находящихся со сложносокращенным словом в отношениях текстовой эквивалентности» других компонентов [3, с. 2].

1. Сложносокращенные слова с гибридной эквивалентностью. В эту группу следует включать те аббревиатурные гнезда, которые содержат как аббревиатурную эквивалентность, так и юкстапозитную, гибридную. Например, *метростанция* – это станция метрополитена и станция метро; *киноистория* – кинематографическая история и история кино.

2. Сложносокращенные слова только с юкстапозитной эквивалентностью. Такие слова не предполагают классическую трактовку (или предполагают условно, по аналогии с существующими конструктами). Как правило, они имеют меньшее количество семантических эквивалентов. Например, киномания – это только мания кино (кинематографическая мания, мания кинематографа).

Следующий необходимый аспект анализа – указание на количество компонентов в составе эквивалентностного словосочетания. И здесь предлагаем выделить такие две основные группы:

1. Простые юкстапозитные трактовки, которые подразумевают наличие 2 полнозначительных слов (или 2 слова + предлог) в составе семантического эквивалента. Например, *кинофестиваль* – фестиваль кино; *автомобильное движение* – движение авто.

2. Сложные юкстапозитные трактовки. В их состав входит более, чем 2 полнозначительных слова без учета предлогов. Например, *кинолюб* – клуб любителей кино, *фотокружок* – кружок любителей фото.

Выделение этих двух типов юкстапозитов дает основание для работы с этими группами, для создания структурных формул образования сложносокращенных слов. Таким образом, описание и исследование гибридных гнезд – это один из основных процессов при наблюдении за семантической эквивалентностью аббревиатурных конструкций и словосочетаний при синхронном подходе. В дальнейшем мы предполагаем описать формальные и семантические модели юкстапозитной интерпретации аббревиатур.

Литература

1. Михайлова Е. Н. Модели образования слов в мутантной аббревиатурно-композиционной группе «хлеб» / Е. Н. Михайлова // Новые горизонты славистики. – Донецк, 2016. – С. 151–158.

2. Рязанова В. А. Гнезда эквивалентности композитного типа в структуре гибридной группы / В. А. Рязанова // Донецкие чтения 2017. – Том 4. – Донецк, 2017. – С. 57–59.
3. Теркулов В. И. Гнезда эквивалентности сложносокращенных слов в аббревиационной группе с аббревиатурным БИО / В. И. Теркулов, А. А. Сыроватская // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики : ежеквартальный научный журнал. – № 3 (19). – Владикавказ, 2015. – С. 99–105.
4. Теркулов В. И. Композиты и сложносокращенные слова : о смежности явлений / В. И. Теркулов // Русский язык в поликультурном мире. – Ялта, 2016. – С. 230–241.
5. Шанский Н. М. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. – М. : Дрофа, 2004. – 398 с.

Русанова Л. И.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С. Э.
г. Горловка, ДНР

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВОЗМОЖНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из наиболее значимых задач Донецкой Народной Республики является изучение организации досуга учащихся и рассмотрение способов его проведения с учетом сложившихся военно-политических событий. Необходимо изучить способы организации детьми своего свободного времени в учреждениях дополнительного образования интересно проводить свой досуг. Процесс социализации личности активизируется как на уровне сознания, так и поведения, поэтому правильная организация свободного времени в детстве является важным фактором как интеллектуального, так и физического развития. И соответственно, изучение проблемы воспитания учащихся в процессе досуговой деятельности – вопрос актуальный. Рассмотрим его на примере работы Комнаты школьника «Юность» Учреждения Дополнительного Образования Горловский «Центр внешкольной работы».

К проблеме воспитания личности в сфере досуга обращались отечественные ученые: Л. Акимов, А. Жарков, Т. Киселева, Ю. Красильников, Ю. Стрельцов, В. Чижиков и др. Вопросы педагогической организации досуга, формирование культуры личности в досуговой деятельности разрабатывали Р. Азарова,

А. Вишняк, И. Зязюн, Н. Каган, Н. Крылова, В. Кудин, С. Пишун, И. Шевчук. Следует признать, что проблема воспитания личности в игровой досуговой деятельности – широко изученный аспект, но в воспитании учащихся в учреждениях дополнительного образования рассмотрен еще недостаточно.

УДО «Горловский Центр внешкольной работы» – это комнаты школьника, которые расположены в разных районах города, они служат для организации досуга учащихся по месту жительства. Исследуя проблему организации досуговой деятельности, мы пришли к следующей закономерности: как только ребёнку становится неинтересна какая-либо деятельность, он начинает себя «реализовывать» в других действиях. Чаще всего они асоциальны: появляется желание, что-либо ломать, рвать, бросать, иногда появляется агрессивное поведение по отношению к окружающим. Мы знаем, что внимание детей и подростков (в меньшей степени) быстро переключается и неустойчиво. Задача педагогов дополнительного образования сделать досуг наших воспитанников интересным, разнообразным и полезным.

Этой цели можно достичь, применяя различные формы досуговой деятельности, используя достаточно динамичную смену рода занятий. При этом необходимо уделять должное внимание познавательной, воспитательной и развивающей стороне процесса. Используя широкий спектр досуговых игровых аспектов, мы чередуем занятия, требующие умственных усилий, с подвижными играми, рукотворчество – с танцевальными минутками. Учащиеся имеют возможность заниматься на досуге разнообразной деятельностью по своему усмотрению, удовлетворяя свои интересы и потребности. Следует отметить, что досуг является фактором самовыражения, самореализации, самосовершенствования, способом превращения свободного времени в средство активного отдыха и дальнейшего физического, нравственного развития личности [1].

Сложность в организации такого рода деятельности заключается лишь в том, что Комнату Школьника посещает одновременно большое количество детей разных возрастных групп от 8 до 16 лет. Для того чтобы каждый нашёл себе занятие по душе, созданы различные зоны. Есть комната творчества, где можно рисовать красками или карандашами, лепить из пластилина или теста, заниматься рукотворчеством, изготовлением поделок. Игровая комната, в которой есть игрушки и настольные игры на любой вкус. В ней же находится спортивный уголок и спортивный инвентарь для активного досуга, который очень важен для подрастающего поколения. Следующая комната – это большой зал для репетиций и выступлений танцевально-театральной студии. Отличительной особенностью детского досуга является его театрализация. Художественные

образы, воздействуя через эмоциональную сферу, заставляют ребенка переживать, страдать и радоваться, их воздействие часто намного острее жизненных коллизий. Иначе говоря, детский досуг благоприятен для формирования возвышенных идеалов и выработки системы ценностных предпочтений. Обучающиеся, участвующие в театральных постановках, оттачивают ораторское мастерство, самосовершенствуются на сцене, примеряют на себя различные образы и, конечно же, постигают азы актёрского мастерства и учатся взаимодействию в процессе творческой деятельности.

В КШ предусмотрено место для занятий клубов по интересам «Детская Академия Развития» и «Английский для детей». Там находятся парты и доска, но эту зону используем не часто, так как стараемся отойти от понятия «занятие» как урок, больше используя игровые методы для подачи знаний и интерактивные технологии для их усвоения. Эти занятия имеют познавательную направленность, расширяя кругозор школьников.

Задача организаторов детского досуга – предложить интересные формы отдыха, развлечений, услуг и увлечь детей, при этом создать условия для приобретения не только новых впечатлений, но и знаний, умений, но и развития способностей. Т.е., стоит двуединая задача: с одной стороны, привлечь детей, учитывая их интересы и психологические особенности; с другой – настойчиво формировать потребность в содержательном и развивающем личностном досуге. Выбор методики организации досуга детей зависит от их возрастных особенностей, запросов и интересов.

Литература

1. Исаева И. Ю. Досуговая педагогика : учеб. пособие / И. Ю. Исаева. – М. : Флинта : НОУ ВПО «МПСи», 2010. – 200 с.

*Рыб А. Г., Швыдкая В. О.
г. Донецк, ДНР*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Основное назначение иностранного языка как предметной области обучения видится в овладении обучающимися умением общаться на иностранном языке. Речь идёт о формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных

текстов, письмо). Формирование коммуникативной компетенции является основной и ведущей целью обучения.

Одним из наиболее эффективных приемов обучения иностранному языку для достижения данной цели является использование песенного материала. Он позволяет не только более успешно усваивать лексико-грамматический материал благодаря действию механизмов произвольного запоминания, но и является эффективным средством эстетического воспитания обучающихся, условием формирования их ценностей и чувств, которые влекут за собой повышение их общего культурно-образовательного уровня [1].

Предлагаем вашему вниманию следующие варианты использования песен:

1. Warm up. Песни можно использовать как введение в новый материал в начале занятия. Попросите студентов закрыть глаза, послушать песню и представить картинку к данной песне. Со студентами можно провести brainstorm лексики, связанной с темой песни.

2. Listening for gist. Задание для первого прослушивания должно быть легче, поэтому попросите студентов послушать песню и ответить на вопрос – эта песня позитивная или грустная, про дружбу или любовь, где находится исполнитель.

3. Listening for specific information. Для второго прослушивания можно использовать следующие типы заданий:

- 1) вставьте пропущенные слова (с подсказками в виде списка слов, картинок, первой буквы слова или без подсказок);
- 2) выберите правильное слово из нескольких вариантов;
- 3) unscramble the words;
- 4) вставьте глагол из списка в правильной форме;
- 5) найдите нужные грамматические явления в тексте песни;
- 6) заполните пропуски в грамматических конструкциях;
- 7) соедините две части строки;
- 8) подпишите картинки;
- 9) вычеркните лишнее слово;
- 10) исправьте ошибку;
- 11) измените часть речи.

4. Listening for detail.

- 1) расставьте строки по порядку;
- 2) правда / неправда;
- 3) ответьте на вопросы по содержанию песни;
- 4) постарайтесь развить идею песни.

5. Follow up. После прослушивания песни попросите студентов придумать клип. Затем покажите оригинальный видеоролик и сравните с идеями студентов. Студенты также могут придумать еще один куплет для песни.

Далее работа с текстом песни предполагает разнообразные задания: видеоизменить текст, заменив в нем время глаголов; род или число местоимений; прилагательные и наречия их антонимами; записать под диктовку начало песни, закончить куплет в рифму; прослушать песню и записать ее содержание по памяти в произвольном порядке [2].

Составление описаний-иллюстраций к тексту песни (описать, какие фотографии или иллюстрации/сцены для видеоклипа вы хотели бы включить в качестве видеосопровождения к тексту песен; пересказать основное содержание песни своими словами; развить идею песни в небольшом эссе/рассказе/репортаже и т.д.; использовать песню с измененным текстом для рекламы какого-либо продукта или услуги). Иногда данные задания выполняются на занятии, но чаще дома, индивидуально и как групповое проектное задание.

Предлагаем вам подборку сайтов для работы с песенным материалом на английском языке, где вы можете найти много интересных идей для проведения занятий по песням. Сайты предлагают готовые задания, а также подходят для самостоятельной работы обучающихся дома.

- 1) <http://www.tuneintoenglish.com/>
- 2) <http://www.isabelperez.com/songs/>
- 3) <https://lyricstraining.com/>
- 4) <http://www.esolcourses.com/topics/learn-english-with-songs.html>

В заключение следует отметить, что использование песен при изучении английского языка весьма актуально в связи с тем, что: во-первых, студенты приобщаются к культуре страны изучаемого языка, учатся соотносить культурные ценности изучаемого и родного языков; во-вторых, при работе с данным лингвострановедческим материалом создается хорошая предпосылка для всестороннего развития личности обучающихся; в-третьих, песне, как и любому другому тексту, присуща коммуникативная функция, но песня воздействует и на эмоциональную сферу человека и его образно-художественную память.

Литература

1. Зарайская Н. С. Использование песен на уроках английского языка как средство формирования социокультурной компетенции / Н. С. Зарайская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gigabaza.ru/doc/44911.html>
2. Попова И. С. Из опыта работы с песнями на уроках английского языка в вузе / И. С. Попова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-raboty-s-pesnyami-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-vuze>

ВЛИЯНИЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ВОЛЕВОГО ДЕЙСТВИЯ НА УРОВЕНЬ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Термин «интернет-зависимость» был введен американским психиатром Айвеном Голдбергом, который охарактеризовал его как расстройство поведения в результате использования Интернета и компьютера, оказывающее пагубное воздействие на бытовую, учебную, социальную, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности человека [1].

Среди учёных, занимающихся изучением данной проблемы, нет единого мнения насчёт факторов, влияющих на развитие интернет-зависимости. Мы же остановились на изучении психологических, а именно индивидуально-психологических факторов, влияющих на интернет-зависимость. К таким факторам исследователи относят личностные особенности человека такие как: нервно-психическая неустойчивость (нервно-психическая устойчивость), акцентуации характера, низкий уровень самоуважения, негативное самовосприятие, а также эмоционально-волевая незрелость и заниженная самооценка. В своей работе мы подробно рассмотрели и изучили влияние волевой сферы на уровень интернет зависимости, а именно - влияние локус контроля.

Понятие локус контроля, или «локализация контроля волевого действия», было введено Дж. Роттером и определяет склонность человека приписывать ответственность за свои действия внешним обстоятельствам, что называется «экстернальная локализация», либо собственным способностям – «интернальная локализация» [4]. Согласно И. Ю. Кулагиной, у девиантных подростков локус контроль, как правило, экстернальный [2]. Таким образом, мы можем выдвинуть предположение, что у подростков с интернет-зависимостью или же склонных к данному аддиктивному поведению, будет выражен экстернальный локус контроля.

Нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение зависимости локус контроля и уровня интернет-зависимости у подростков. В опросе приняли участие 103 школьника в возрасте от 12 до 16 лет. В качестве методик исследования были применены «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости» (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот) [5] и «Методика определения уровня субъективного контроля» (Е. Бажин, С. Голынкина, А. Эткинд) [3].

Проведя методику «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости», мы выяснили, что 55,3% испытуемых находятся на стадии увлеченности, у 33% испытуемых есть риск развития интернет-зависимости, следовательно, имеется необходимость в проведении профилактических программ, и только у 11,7% испытуемых не обнаружено риска развития данной зависимости.

Данные опросника «Методика определения уровня субъективного контроля» показали, что у 26,2% испытуемых подростков выражен экстернальный локус контроля, а для оставшихся 73,8% характерен интернальный локус контроля.

Соотнесение полученных данных помогло нам получить такие результаты:

- на 33,0% подростков с риском развития интернет-зависимости приходится 11,65% детей с экстернальным локусом контроля и 21,65% – с интернальным;
- среди 55,3 % школьников, находящихся на стадии увлечения интернет-ресурсами, 45,62% присущ интернальный локус контроля, и только 9,68% – экстернальный;
- из 11,7% подростков, у которых не обнаружено риска развития интернет-зависимости, 4,88% свойственен экстернальный локус контроля, а 6,82% – интернальный.

Таким образом, мы видим, что риск появления интернет-зависимости присущ трети испытуемых подростков, которые нуждаются в профилактических мероприятиях. Также для большинства подростков, не зависимо от наличия интернет-зависимости, характерен интернальный локус контроля, что говорит о том, что ответственность за свои поступки они берут на себя. Помимо этого, они увереннее в себе, более методичны и настойчивы в достижении своих целей, независимы и склонны анализировать свои действия и поступки.

Литература

1. Дрепа М. И. Интернет зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии / М. И. Дрепа // Гуманитарная экспертиза. – 2009. – №2. – С. 189-193.
2. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие / И. Ю. Кулагина. – 5-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 176 с.
3. Пашукова П. И. Практикум по общей психологии: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М. : Институт Практической Психологии, 1996. – 127 с.
4. Рогов Е. И. Общая психология: курс лекций для первой ступени пед. образования / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 448 с.

5. Юрьева Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот. – Днепропетровск : Пороги, 2006. – 196 с.

Рязанова В. Э.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жарикова О. В.
г. Горловка, ДНР*

ДИАЛОГ ПОЭТОВ: ШАРЛЬ БОДЛЕР И КОНСТАНТИН БАЛЬМОНТ

Известно, что Шарль Бодлер оказал большое влияние не только на французскую, но и на русскую литературу конца XIX – начала XX веков. Влияние это проявилось в формировании новых эстетических принципов, мировоззрения писателей и поэтов, а также тематики их произведений. Среди тех, кто в той или иной степени ощутил на себе влияние французского поэта, называют В. Брюсова, Д. Мережковского, Эллиса, А. Белого, Ф. Сологуба, А. Блока, И. Анненского, М. Волошина, З. Гиппиус, К. Бальмонта и других.

Сравнивая творчество К. Бальмонта и Ш. Бодлера, помимо типологического сходства можно отметить возникновение некоего интертекстуального пространства в творчестве поэтов.

Бодлер бесспорно очень повлиял на Константина Бальмонта. Об этом говорят высказывания самого русского поэта. Наиболее значительным свидетельством, конечно, была его статья «О “Цветах зла”», опубликованная в 1899 году, посвященная творчеству французского поэта. Затем, в своей статье «Элементарные слова о символической поэзии» (начало 1990-х годов), Бальмонт называет Шарля Бодлера «гениальным», отметил, что в его стихах находит для себя освобождение. На интерес к творчеству Бодлера также указывают бесчисленные переводы произведений французского писателя (стихотворения «Балкон», «Смерть любовников», «Гигантша», «Красота», «Пропась»). В произведениях Константина Бальмонта можно уловить бодлеровские мотивы (тема альбатроса, кошек и др.).

Отношение К. Бальмонта к Ш. Бодлеру далеко от спокойного вдохновения и заимствования мотивов. Оно приобретает порывистый, импульсивный характер. В письме от 4 марта 1899 года князю Александру Ивановичу Урусову, благодаря которому К. Бальмонт и приобщился к французской литературе, писатель писал, что перечитал стихи французского поэта. *«Вся моя любовь к нему воскресла до бешенства»* [1, с. 68], – пишет Бальмонт.

Почему же Константин Бальмонт так реагировал на творчество Бодлера, чем оно так зацепило его, ведь на первый взгляд, художественные миры двух поэтов кажутся нам такими непохожими друг на друга: с одной стороны – пропитанный ядом певец «цветов зла», а с другой – поэт Солнца, жизнеутверждающий поэт. И все же, несмотря на такие разные ноты в творчестве и характере, их объединяет многое, и прежде всего – близость мироощущения и сходство в эстетических взглядах.

Как и Ш. Бодлер, К. Бальмонт довольно скептически относился к так называемому реалистическому художественному мышлению. Ему он противопоставлял «символическую поэзию» – понятие, которое намного шире, чем просто «символизм». Бальмонт утверждал, что *«реалисты всегда являются простыми наблюдателями, символисты – всегда мыслители»*.

Реалисты схвачены, как прибоем, конкретной жизнью, за которой они не видят ничего, – символисты, отрешенные от реальной действительности, видят в ней только свою мечту, они смотрят на жизнь – из окна. Это потому, что каждый символист, хотя бы самый маленький, старшие каждого реалиста, хотя бы самого большого. Один еще в рабстве у материи, другой ушел в сферу идеальности» [4, с. 264].

Основной критерий истинности в творчестве по Бальмонту – освобождение от порабощающего отношения материи к человеку. И именно Шарль Бодлер, по мнению русского поэта, не только сумел освободиться от этого рабства, но и передать свое мироощущение другим.

Увлеченность Бодлером нашла выражение не только в письмах, статьях поэта, но и конечно в его поэтических произведениях.

В наиболее развернутой форме отношение Бальмонта-поэта к французскому писателю проявляется в стихотворении «К Бодлеру» из сборника «Горящие Здания»:

*«Как страшно-радостный и близкий мне пример,
Ты все мне чудишься, о царственный Бодлер,
Любовник ужасов, обрывов и химер!*

*.....
Пребуй же призраком навек в душе моей,
С тобой дай слиться мне, о маг и чародей,
Чтоб я без ужаса мог быть среди людей!»* [2, с. 188].

Для Бальмонта особенно важно, что художественный взгляд Бодлера не замыкается в рамках импрессионистических переживаний, как, например, у Верлена, он предполагает проникновение в сокровенные глубины бытия, не теряя связи с чувственным началом. В статье «О “Цветах зла”» К. Бальмонт пишет: *«В кратких стихотворениях, в сдержанных строках нет того лиризма, которым отличается чувство в первую минуту его*

возникновения, но это обманчивое спокойствие есть обманчивая и чудовищная тишина омут, в котором крутится скрытый водоворот» [3, с. 56].

Сопоставление художественных миров двух писателей дает нам возможность понять, что в поэтическом мироощущении Бальмонта Бодлер занимает совершенно особое место. Однако, их художественное мироощущение, как уже отмечалось, совпадает не во всем. И потому, с одной стороны, русский писатель ощущает притягательность бодлеровского творчества: «Если высшая конечная цель этого человека, идущего путями Зла, совпадает с целями достижения позднейшей всеохватывающей Гармонии, я полюблю его за то, что в дыме и хохоте противоречий он хранит в себе молитвенное отношение к Добру» [3, с. 58]. Однако, с другой стороны, при всей своей симпатии к автору «Цветов зла» Бальмонт слишком привержен Солнцу и свету, чтобы вслед за Бодлером переступить в своем творчестве ту черту, за которой открываются темные глубины Зла.

Литература

1. Брюсов В. Я. Анкета о Некрасове // Брюсов В. Я. Сочинения: в 2 т. – М. : Худож. лит, 1987. – Т. 2. – С. 68.
2. Бальмонт К. К Бодлеру // Бальмонт К. Стихотворения. – Л. : Сов. писатель, 1969. – С. 188.
3. Бальмонт К. О «Цветах зла» // Бальмонт К. Горные вершины. – М. : Гриф, 1904. – С. 54–58.
4. Бальмонт К. Элементарные слова о символической поэзии // К. Бальмонт Стозвучные песни: сочинения (избранные стихи и проза). – Ярославль: Верхне-Волж. кн. изд-во, 1990. – С. 263–280.

Салха Л. П.

Научный руководитель: ст. преп. Иващенко Е. В.

г. Алчевск, ЛНР

СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Педагогика – наука о воспитании и обучении человека, прежде всего в детско-юношеском возрасте.

Предмет педагогики целостный педагогический процесс направленного развития и формирования личности в условиях её воспитания, обучения и образования.

Объектом педагогики является воспитание как сознательно и целенаправленно осуществляемый процесс. Объектом педагогики

выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образования. Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика [1, с. 39].

Педагогическое искусство – это искусство применения педагогики или искусство педагогической деятельности, искусство решения педагогических задач. Составной частью педагогики является дидактика – наука о передаче знаний, о формировании и развитии умений, навыков и автоматизации в применении этих знаний.

Учебный процесс необходимо считать важнейшим процессом положительного и отрицательного воспитания. Учитывая, что широкое понимание воспитания содержит два аспекта узкого понимания: организованное и неорганизованное воспитание, следует считать педагогику школы наукой об организованном воспитании школьников, которая состоит из двух разделов:

§ теория воспитания посредством обучения (дидактика);

§ теория воспитания посредством внеклассной деятельности.

Для адекватного решения вопросов об организованном и неорганизованном воспитании и так называемом воспитывающем обучении, а также о воспитательном пространстве и о соотношении воспитания и обучения следует выяснить сущность процесса воспитания.

В разнообразных определениях воспитания неприемлемо то, что оно представляется как результат деятельности не самих воспитуемых, а только лишь воспитателей [1, с. 87].

А. С. Макаренко, утверждая, что воспитание является процессом изменения воспитанника в результате его деятельности, писал: «Нельзя воспитывать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда он мог бы проявить мужество все равно в чем – в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости». «Передо мной ставилась прежде всего задача – воспитать. Мне дали правонарушителей со слишком яркими и опасными особенностями характера, и прежде всего передо мной ставилась цель – этот характер переделывать» [3, с. 176].

Анализ мировых тенденций в области образования, в частности профессионально-педагогического, свидетельствует о необходимости предъявления более высоких требований как к педагогическому профессионализму, так и личностным качествам учителя.

По мнению В. И. Андреева, основными проблемами, с которыми столкнутся учителя нового тысячелетия, будут:

- всё более сложные, постоянно усложняющиеся проблемы повышения качества образования, гарантирование высокого уровня образовательных стандартов, с чем сможет справиться лишь учитель, обладающий высокой профессиональной компетентностью;
- учителю часто самому предстоит ставить и решать творческие и исследовательские задачи, то есть возрастает роль и значение творческих, исследовательских способностей учителя. Таким образом, учитель будущего должен быть непременно творческой личностью;
- всё усложняющиеся проблемы воспитания потребуют от учителя более высокого уровня интеллигентности, возрастает роль и значение духовно-нравственного потенциала учителя;
- учителю XXI века предстоит непрерывно овладевать прогрессивными технологиями обучения и воспитания, новыми достижениями отечественного и зарубежного опыта, адаптировать их применительно к своей предметной деятельности, приспособить к своим индивидуальным особенностям и способностям;
- учителю третьего тысячелетия предстоит решать ряд новых сложных профессионально-педагогических проблем, требующих интеграции знаний, практических умений и навыков из таких смежных с педагогикой наук, как философия, психология, медицина, религиоведение, экономика, право, кибернетика, что потребует от учителя значительных усилий и способностей к непрерывному образованию [2, с. 241].

В обобщённом виде основными требованиями к личности учителя недалекого будущего являются: профессиональная компетентность, интеллигентность, конкурентоспособность, духовность. В настоящее время в деятельности учителей все более широкое распространение получает использование современных информационных технологий. За последние 10 – 15 лет компьютеризация образования из мечты стала явью. Как на учителя, так и на учащихся обрушился огромный информационный поток, требующий умелого и грамотного выбора того, что необходимо как для ученика, так и для учителя. В качестве основных проблем в сфере организации образования и учительского труда (в частности, с использованием информационных технологий) можно выделить следующие:

1. Формирование готовности будущего педагога к работе в единой информационной среде. Данную проблему можно рассматривать как умение владеть и понимать возможности использования информационных технологий в учебном процессе, с одной стороны, и как разумное соотношение традиционных и новых технологий в учебном процессе – с другой.

2. Создание единого информационного пространства и формирование единого тезауруса, позволяющего педагогу концентрировать внимание и время не только на организации и методике обучения, но и на концептуальных аспектах учебного процесса.
3. Подготовка и переход на преподавание с использованием информационных технологий. Такой переход предполагает разработку информационно-компьютерной поддержки учебных курсов, в том числе и гуманитарного блока в учебных планах образовательных учреждений.
4. Подготовка программно-методического обеспечения учебного процесса в едином информационном пространстве. Это требует совместных усилий учителей, методистов, психологов, специалистов по компьютерному обеспечению учебного процесса.

Таким образом, уже на стадии вузовского обучения будущим педагогам необходимо готовиться к использованию компьютера в учебном процессе вообще, овладевать умениями и навыками работы с компьютерами при преподавании конкретных дисциплин [4, с. 183].

Лишь педагог, обладающий профессиональной компетентностью, сможет эффективно применить для решения вопросов повседневной практики веками накопленную педагогическую теорию, содержащую положения о том, как должно совершаться обучение и воспитание. Любая деятельность может успешно осуществляться только при условии готовности к ее выполнению.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. / В. И. Андреев. – Казань, 2000. – 600 с.
2. Андреев В. И. Педагогика / В. И. Андреев. – М., 1996. – 567 с.
3. Макаренко А. С. О коммунистическом воспитании / А. С. Макаренко. – М., 1956. – 423 с.
4. Мижериков В. А. Введение в педагогическую деятельность / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.

Самигулина Э. Р.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фелелова В. В.
г. Горловка, ДНР*

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

Процессы, происходящие в политической, экономической и социальной жизни стран, естественным образом оказывают влияние на развитие языка и способы коммуникации. Рекламный дискурс, как один из наиболее активно развивающихся видов коммуникации, отражает все изменения, происходящие на различных уровнях языка. На протяжении последних десятилетий растет интерес к проблематике рекламного дискурса. Роль и место рекламы в современном обществе вызывает большой интерес со стороны лингвистов.

Реклама – двигатель торговли, «информатор» о достижениях в различных областях производства – способствует быстрому ознакомлению потребителя с новыми стандартами жизни, а иногда и навязывает их. Сам термин «реклама» происходит от латинского слова “reklamare” («громко кричать» или «извещать»). Согласно определению Американской Ассоциации Маркетинга реклама представляет собой «...любую форму неличного представления и продвижения идей, товаров или услуг, оплачиваемую точно установленным заказчиком» и служит для привлечения внимания потенциальных потребителей к объекту рекламирования, используя при этом наиболее эффективные приемы и методы с учетом конкретной ситуации [2, с. 76].

Цель рекламного дискурса – побудить адресат к деятельности. Особенность данного вида дискурса заключается в том, что, с одной стороны, люди настороженно относятся к коммуникациям посредством императивных конструкций. Это объясняет тот факт, что, являясь императивным дискурсом, реклама избегает прямого выражения побуждения. С другой стороны, реклама не подлежит внимательному чтению, а воспринимается в едином информационном потоке, как правило, без четкой установки на восприятие, и адресат не располагает достаточным количеством времени, чтобы рассмотреть достоинства и недостатки объекта [1, с. 155].

Реклама рассматривается не только как способ распространения информации в торговле, это искусство, политика, пропаганда, часть массовой культуры, особый лингвокультурологический феномен, широко отражающий жизнь общества и систему ценностей современного человека.

Рекламный текст представляет собой пример максимально эффективного использования языковых средств. В основе рекламных

текстов лежат две тенденции: сжатость, лаконичность выражения и выразительность, емкость информации. Наиболее действенные рекламные тексты строятся на гораздо более сложных, чем это кажется принципах. Создатели текстов в этом случае избегают прямого описания предмета рекламы, его свойств, характеристик и достоинств [3, с. 43].

Стиль рекламы многослоен, сочетает в себе черты публицистического, научного, научно-популярного, отчасти разговорного и делового стилей. Такое сочетание вытекает из самой природы рекламы, из её основных функций – сообщение и воздействие.

Таким образом, рекламный дискурс следует рассматривать как один из видов императивного дискурса, который служит коммерческим целям, не подлежит внимательному прочтению и отражает ценности современного общества.

Литература

1. Малюга Е. Н. Функционально-прагматические особенности речевого поведения британских и американских участников межкультурной деловой коммуникации / Е. Н. Малюга. – М. : Российский университет дружбы народов, 2007. – 196 с.
2. Панкратов Ф. Г. Рекламная деятельность : Учебник для студентов высших учебных заведений / Ф. Г. Панкратов, Ю. К. Баженов, Т. К. Серегина, В. Г. Шахурин. – М., 2001. – 364 с.
3. Розенталь Д. Э. Язык рекламных текстов / Д. Э. Розенталь, Н. Н. Кохтев. – М. : Высш. школа, 1981. – 127 с.

Сапрыкина Н. А.

г. Донецк, ДНР

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА

Невозможно решить проблему на том же уровне, на котором она возникла. Нужно стать выше этой проблемы, поднявшись на следующий уровень.

Альберт Эйнштейн

С каждым днем становится больше знаний у человечества о мироустройстве, о планете, на которой мы живем. Новые знания меняют наши представления о жизни на Земле. Если раньше мы верили, что мы можем построить свой замечательный мир лишь стоит разрушить старый, то сейчас осознаем пагубность и опасность

этой парадигмы. Идя по такому пути, мы поставили вопрос о существовании цивилизации на планете Земля и о существовании планеты в целом. Каждому из нас надо понять, что мир совершенен, не надо его менять! Надо принять его и постичь, освоив нравственные законы Вселенной.

В настоящее время никого не удивит тот факт, что у человека два или три высших образования. Все больше людей считает, что образование – это процесс непрерывный. Обучение – это образ жизни. А еще каких-то тридцать или сорок лет назад считалось большим достижением получить хотя бы одно высшее образование. Если обучение – это образ жизни, то необходимо пересмотреть весь подход к современному образованию, особенно к личности учителя.

По данным последнего международного исследования TALIS, в котором Россия принимала участие, средний возраст наших учителей – 52 года [2]. С большой вероятностью можно сказать, что формирование личности учителей происходило тогда, когда высшее образование было больше, чем достаточно. А значит, для того, чтобы шагнуть в ногу со временем надо на сто восемьдесят градусов изменить свое отношение к жизни в целом и это отношение передать молодым учителям, приходящим на смену. Нельзя научить детей приобретать знания, если давать готовые выводы, если обучение – это слушать учителя, запоминать и пересказывать услышанное. Много ли у нас школ работающие по программе развивающего обучения? Много ли у нас школ, где гуманная педагогика это реальность, а не сказка? Нельзя сделать обучение здоровьесберегающим, если педагог неуважительно относится к своему здоровью (как к физическому, так и психическому), а тем более не владеет знаниями его сохранения и восстановления. Нельзя прививать нравственные ценности, если сам не занимаешься своим личностным развитием. Нельзя научить тому, чем не овладел сам. Широта личности определяет ее уровень профессионализма. В профессии нельзя состояться на полную силу без губительных последствий для жизни в целом, если человек не прошел или хотя бы не стремиться пройти три рождения: физическое, психическое и духовное. Физическое рождение нам всем известно. Анатолий Некрасов дает следующее определение стадий психического и духовного рождения:

Степени психической зрелости:

- Если человек думает только о себе и все делает в основном для себя – это взрослый ребенок ясельного возраста.
- Если человек думает о себе и о своей семье и все делает для себя и для своей семьи – это взрослый ребенок детсадовского возраста.
- Если человек думает о себе, о своей семье и о своем роде и все делает для себя, для своей семьи и для своего рода – это взрослый подросток.

- Если человек думает о себе, о своей семье, о своем роде и о своем народе и все делает для себя, для своей семьи, для своего рода и для своего народа – это взрослый юноша.
- Если человек думает о себе, о своей семье, о своем роде, о своем народе и о Земле в целом и все делает для себя, для своей семьи, для своего рода, для своего народа и для Земли – это зрелый взрослый.

Духовный человек – человек, раскрывший свое сознание за пределы Земли, осознающий единство и взаимосвязь Мира, проявляющий в жизни самые высокие человеческие качества, творящий добро для себя и людей, живущий счастливо [1].

Если с этой точки посмотреть на наших известных педагогов, то становится понятно, что им помогло достичь столь высокого профессионального уровня. Эти люди прошли физическое, психическое и духовное рождение.

Шалва Александрович Амонашвили любит повторять: «Наш приход в этот Мир – это подарок нам от Бога, а то, с чем мы уходим с этого Мира – наш подарок Богу».

С чего начать? С себя, с выставления новых целей и работы над их достижением.

Литература

1. Некрасов А. Три рождения человека. Балтийские встречи / А. Некрасов / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uviera.com/knigi/anatoliy-nekrasov-knigi/tri-rojdeniya-cheloveka.html>
2. Федеральный институт оценки качества преподавания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fioco.ru/ru/international_studies/talis

Сиваш Ю. Р.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С. Э.
г. Горловка, ДНР*

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСТВА В САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Большинство представителей молодежи как социальной группы стремятся найти путь в жизни, реализовать потенциал, связать свою жизнь с чем-то интересным и важным. Современное общество предоставляет обширный ряд возможностей для развития, проявления и совершенствования различных качеств личности, однако у молодых людей все же возникают сложности в вопросах самоопределения и самореализации [4].

Понятие «самореализация» подразумевает стремление к раскрытию себя, реализацию своего потенциала, сознательное стремление к достижениям. Человек способен наиболее полно раскрывать свои способности, качества и преимущества в общественно значимой деятельности, особенно если побуждение к данному виду деятельности исходит из потребностей самого человека. В таком случае реализация способностей личности в общественно значимой деятельности становится ее самореализацией.

К. Роджерс рассматривает стремление к самореализации как врожденное, направленное на становление личности, приобретение ее целостности. Согласно автору, самоактуализация – неотъемлемая часть любой жизни, жизнь и есть самореализация, то есть максимальное раскрытие и использование своих возможностей, реализация своего потенциала. Множество потребностей человека объединяется в одно стремление к укреплению организма. Автор считает, что движение человека вперед возможно лишь при правильном восприятии и осмыслении человеком своих целей, выборов, своего поведения [4].

Вовлечение студентов в различные виды общественно значимой деятельности, несомненно, является механизмом, расширяющим сферу их социального общения, формирования нравственных качеств личности.

Волонтерство как форма трудовой занятости и индивидуальной активности в современном мире приобретает все большую ценность. Оно способствует успешному построению межличностных взаимоотношений, является источником социальных связей, а также дает основу для профессионального развития. Волонтерство, с нашей точки зрения, может рассматриваться как один из способов успешной самореализации. Но его редко рассматривают с этой позиции. Поэтому, по нашему мнению, ощущается необходимость изучения волонтерской деятельности среди студентов с целью выявления мотивов, побуждающих студентов к такой деятельности, и собственно роли волонтерства в самореализации студентов [2].

Сегодня в интенсивно меняющихся социально-экономических и политических условиях особенно важно действовать нелинейно, разноректорно на одном из ключевых этапов профессионального развития – этапе обучения в университете.

Студенты ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика) с 2014 г. объединены в добровольческом движении «Студенческое сердце». В рамках движения возникли и продолжают развиваться проекты «Добродей», «Твори добро», «Спешите дарить радость», «Помни о стариках», «Плечом к плечу». Готовя тематические программы, мастер-классы, флешмобы, праздники, утренники для нуждающихся категорий

людей, участвуя в сборе вещей и готовя подарки своими руками для пожилых людей и детей с ограниченными возможностями здоровья, добровольцы «растут» в личностном и профессиональном смысле, ощущают свою нужность для общества, учатся быть нужными и полезными и учатся делать мир краше.

В целом, волонтерская деятельность позволяет человеку не только стать профессионалом в той или иной деятельности, предоставляя почву для самореализации и самоорганизации, являясь источником интересного досуга и социальных связей, но и способствует реализации одной из главных задач инновационного образования – актуализации «человеческого в человеке» на основе ценностно-смыслового самоопределения студенческой молодежи [3].

Литература

1. Ершова Н. Н. Модель привлечения волонтеров к социально-профессиональной работе в подростковой и молодежной среде / Н. Н. Ершова // Беспризорник. – 2007. – № 2. – С. 20-23.
2. Капустина А. Н. Волонтерская деятельность как ресурс самореализации личности / А. Н. Капустина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/volontyorskaya-deyatelnost-kak-resurs-samorealizatsii-lichnosti>
3. Кузьминчук А. А. Роль волонтерства в профессиональной самореализации студентов / А. А. Кузьминчук. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/53959/1/vfmu_2017_015.pdf
4. Синяткина А. С. Самореализация молодежи в волонтерском движении как приоритетном направлении социальной и молодежной политики / А. С. Синяткина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/samorealizatsiya-molodezhi-v-volonterskom-dvizhenii-kak-prioritetnom-napravlenii-sotsialnoy-i-molodezhnoy-politiki>
5. Vishnevskiy Yu. Young people of Russian industrial region expectations, problems and self-assessment of opportunities on a labor market / Yu Vishnevskiy, Ya Didkovskaya // The 10th International Days of Statistics and Economics Conference Proceedings (Prague, September 8–10, 2016). – Prague, 2016. – P. 1958–1967.

Сиротенко А. О.

*Научный руководитель: канд. филос. наук, доц. Сидоренко В. А.
г. Луганск, ЛНР*

КРИЗИС РОМАНТИЗМА В ТВОРЧЕСТВЕ ФРАНЦУЗСКИХ СИМВОЛИСТОВ XIX ВЕКА

Эстетизм, индивидуализм и имморализм французского символизма XIX века ознаменовал собой кризис романтизма как основополагающего литературного направления и переход к декадентской парадигме, приведшей в дальнейшем к развитию экзистенциализма и других пессимистических течений эпохи постмодерна.

Основными представителями французского символизма XIX века были Поль Верлен, Артюр Рембо, Шарль Бодлер и Стефан Малларме. Их жизненные и творческие пути были во многом схожи, каждый из них представлял собой «лишнего человека» [2, с. 59] на французский манер. Их жизнь и творчество категорически не вписывались в общепринятые рамки. Например, в 1869 году Верлен заключил помолвку с шестнадцатилетней Матильдой Мате, однако брак распался из-за отношений Верлена с молодым Артюром Рембо. Сам Рембо отличался эксцентричным поведением и сумел создать себе дурную репутацию среди многих известных писателей Парижа, с которыми завел знакомство. Однако с Верленом у него завязались достаточно близкие и интимные отношения. Эти отношения сопровождались громкими скандалами, шокировавшими всю парижскую публику. В 1872 году Верлен покинул свою семью и отправился в Лондон вместе со своим любовником. Кульминацией их отношений стала ссора, во время которой Верлен, не контролировавший себя из-за выпитого, выстрелил в своего любовника, ранив его в запястье. Верлен был обвинен в покушении на убийство и приговорен к двум годам тюремного заключения.

Но именно во время романа с Верленом творчество Рембо достигло своего наивысшего расцвета, и он создал свои лучшие произведения: стихотворения «Озарения», «Пьяный корабль» и «Одно лето в аду». В 1875 году, после окончания двухлетнего заключения Верлена, состоялась последняя встреча поэтов, во время которой их роману был окончательно положен конец. Стихотворения Рембо пользуются успехом у публики, и в 1884 году Верлен пишет о нем книгу, которая получила название «Проклятые поэты» [1, с. 3].

Таким же «проклятым поэтом» был и Шарль Бодлер, наиболее известным сборником произведений которого является «Цветы зла». «Цветы зла» содержат довольно много стихов непристойного характера, которые цензура не пропустила в печать. Также перу

Бодлера принадлежит одно из лучших описаний воздействия гашиша на организм человека. Однако пристрастие поэта к гашишу, а в будущем и к опиуму, не переросло в зависимость. Бодлер считал прием данных веществ неприемлемым для человека искусства. Большую часть жизни Бодлер страдал сифилисом, от которого скончался 31 августа 1867 года.

Основные черты французского символизма прослеживаются и у Стефана Малларме. В его стихотворениях «Гробница Эдгара По» и «Похоронный тост» подчеркнуто стремление к игре слов, смысловая затемненность, преднамеренное усложнение синтаксиса. Малларме оказал значительное влияние на молодых французских поэтов-символистов (Жид, Валери, Гиль, Лафорг, Кан и др.), для которых он в Париже организовывал «литературные вторники», на которых также присутствовали Эдуард Мане, Джеймс Уистлер, Жорис-Карл Гюисманс. Очерк о Малларме входит в сборник «Проклятые поэты» Верлена. Стефан Малларме по праву считается одним из «символов символизма», поскольку именно он разработал главные теоретические положения этого течения.

Сложный жизненный путь французских поэтов XIX века во многом определил тенденции их творчества, которые в итоге привели к смене романтической парадигмы во французской поэзии декадентской.

Литература

1. Проклятые поэты / Сост., пред. Евгения Витковского. – М.: Эксмо, 2013. – 416 с.
2. Сарычева А. М. Русская литература: курс лекций. – М.: Проспект, 2015. – 233 с.

Скиба И. А.

*Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О. Г.
г. Горловка, ДНР*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНЦЕПТ И ЕГО БАЗОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Художественный текст, в первую очередь, представляет собой сложную смысловую организацию, в рамках которой выделяются универсальные элементы смысла – художественные концепты. Художественные концепты моделируют художественную картину мира писателя, что можно рассматривать как вариант языковой картины мира, взаимопроникновения общего и индивидуально-авторского в творческом идиостиле. Для осознания идейного смысла художественного текста и для

понимания менталитета и творческой манеры конкретной литературной личности изучение языковой репрезентации художественного концепта является важным и необходимым.

Художественный концепт в отличие от концепта нехудожественного или познавательного является также ментальным образованием, прошедшим семиозис и осознаваемым как инвариантное значение ассоциативно-вариативного поля, но присутствующим в индивидуальном сознании создателя самого художественного текста.

Однако определённости относительно дефиниции термина «художественный концепт» и его сущностных признаков на сегодняшний момент до сих пор не существует.

И. А. Тарасова, например, рассматривает художественный концепт как единицу индивидуального авторского сознания, вербализованного в художественном тексте. Л. В. Миллер считает, что художественный концепт представляет собой «файл» в котором содержится намного больше латентного содержания, чем оно может быть реализовано. То есть концепты, в своем роде, – это свернутые описания, толкования сущностей, явлений или предметов, которые могли представляться в той или иной форме на протяжении всего художественного творчества [1, с. 742].

Сложность строения художественного концепта обусловлена его специфическими характеристиками. Например, Красовская Н. В. выделяет следующие характеристики художественного концепта:

Открытость и разнонаправленность. Художественный концепт лишен пространственно-временного расположения, он не дискретный. Описание его смыслового заряда может происходить бесконечно и каждый раз по-новому. Ведь слово, вовлеченное в художественный контекст, будет постоянно подвергаться различным оценочным и эмоциональным «приращениям».

Динамичность и способность к обогащению смысла. Динамичность художественного концепта проявляется в его способности постоянно эволюционировать и меняться под влиянием исторических, культурных или социальных факторов. То есть художественный концепт утраивает и обновляет свои смыслы в связи с изменениями и в культурной или исторической среде. Порожденный культурой художественный концепт функционирует в художественном тексте, где отражает мировосприятие автора, свои уникальные черты и возвращается в культуру, где также вносит новые акценты в воспринимаемую действительность.

Диалогичность. Принципиальным отличием художественного концепта от общего представления о концепте является то, что порождающее и воспринимающее начало является равноценным. Творческая личность может адресовать свои творения как

потенциальным воспринимающим, так и отдаленным от него в пространстве и времени. Восприятие художественного концепта может представлять собой вариант его нового порождения. Следовательно, можно утверждать, что создание и восприятие художественных концептов имеет двусторонний характер – некий процесс художественной коммуникации [2, с. 5].

В ассоциативно-семантическом поле художественного концепта с помощью индивидуальных ассоциаций происходит смещение элементов его предметно-понятийного, эмоционального содержания, что неоднократно увеличивает значимость образного слоя. Вследствие чего некоторые исследователи предлагают классификацию художественного концепта по степени оригинальности индивидуального содержания, так как именно данный фактор обуславливает его специфику [3, с. 15]. Они выделяют:

– **общехудожественный концепт** – ментальный объект, содержание которого и экспликанты, в том числе и образные, совпадают в различных художественных текстах нескольких авторов;

– **индивидуально-авторский концепт** – информационное единство, чье содержание и вербализация свойственны творчеству только одного автора.

Безусловно, возможно также наличие явно выраженных, при этом не главенствующих, авторских идей и некоторых случайных вербализаторов и в содержании общехудожественного концепта.

Существуют также такие художественные концепты, чье содержание является совершенно уникальным и основной номинант которого не является именем какого-либо концепта в языковой картине мира. О широкой общеизвестности и распространенности данного художественного концепта говорить нельзя, однако они существуют. Такой концепт принято называть **собственно-авторским художественным концептом**.

Литература

1. Тарасова И. А. Художественный концепт. Диалог лингвистики и литературоведения / И. А. Тарасова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2010. – № 4[2]. – С. 742-745.
2. Красовская Н. В. К проблеме исследования структурно-содержательной специфики художественного концепта / Н. В. Красовская // Известия Саратовского университета. – 2011. – № 2. – С. 3-7.
3. Бабарыкина Т. С. Статус художественного концепта в современной лингвистике / Т. С. Бабарыкина // Альманах современной науки и образования. – Тамбов, 2009. – № 2. – С. 14-17.

АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО КОМАНДООБРАЗОВАНИЮ В СТУДЕНЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ

Тема командообразования является популярной в современной практической психологии. Из сфер больших организаций и корпораций она распространилась на более малочисленные коллективы, где не менее важным является налаживание взаимоотношений между сотрудниками, повышение их сплочения, улучшение психологического микроклимата и т.д. Использование таких приемов полезно не только в сфере бизнеса, но и в образовательных учреждениях, ведь данная тема актуальна как для сплочения групп обучающихся, так и для педагогических коллективов.

«Тимбилдинг» (от англ. – team building – построение команды) – это методы работы по созданию благоприятных условий для работы команды, повышению ее эффективности, осуществлению мероприятий, нацеленных на сплочение коллектива и его организованности.

Й. Кунде проводит интересную параллель между существованием человека и компанией, говоря о едином организме и в первом, и во втором случае. Так, приводя в пример трехчленную структуру личности по А. Адлеру (как нас видят другие, как мы видим себя и как мы бы хотели, чтобы нас видели), автор отмечает, что чем более согласованы эти три картины, тем гармоничнее и сильнее бизнес-компания, тем меньше внутренних конфликтов и непонимания, как среди сотрудников, так и с внешним миром [1, с. 19].

Важность сплочения, единения, совместной работы, коллективного труда и сотрудничества снова становится актуальной темой. «Сотрудничество» – ключевое слово нового тысячелетия [3, с. 7]. Хорошо забытое понятие коллективной совместной деятельности, когда вместе брались за дело, сообща закладывали города, вкладываясь в общее благо для себя и потомков. Практики снова задумались о том, что именно совместный труд над общим делом лежал в основе жизни и быта наших предков, до того как технический прогресс раздробил общество [3, с. 7]. В образовательном пространстве коллективное «мы» помогает совместно стремиться к общей цели, опираться на поддержку соучеников и коллег, доверять одноклассникам и т.д.

В сфере менеджмента построение команд является результатом длительного взаимодействия руководства предприятия и внешних

консультантов, оснащенных современными методами подобной работы [2, с. 8]. Полноценная работа по командообразованию подразумевает работу с формальными и неформальными лидерами, работу с проблемными членами организации, коррекцию психологического микроклимата, устранение секретов и смягчение «альясных группировок» и т.д. В условиях образовательных учреждений возможно лишь адаптировано применить принципы и методы тимбилдинга, однако и это позволяет достичь высоких результатов по сплочению студенческих коллективов.

Работа педагогов-психологов (практических психологов) системы образования включает в себя деятельность по направлению психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации обучающихся. Это направление является актуальным по отношению к студентам первого курса, которые со школьной скамьи попадают в новые студенческие условия. На фоне подобных резких изменений существует риск дезадаптации обучающихся, ведь слишком много усилий приходится прикладывать личности для того, чтобы приспособиться к новому образовательному пространству, новой системе организации обучения (пары вместо привычного урока, сессии с множеством экзаменов, система отработок и т.п.), новым преподавателям и их требованиям, самостоятельному маршруту приезда или самостоятельному проживанию в общежитии, а, тем более, к новым соученикам. Как раз здесь очень полезным является применение методов командообразования.

Одной из задач педагога-психолога является способствование более быстрому и тесному знакомству первокурсников друг с другом и установлению доверия. Командными игроками не рождаются, ими становятся. Или, если быть точнее, день за днем в процессе деятельности воспитывают в себе командный дух с помощью внимания, дисциплины, любви и приверженности делу, самоотдачи, а главное – с помощью привычки [3, с. 9]. То есть, благодаря методам тимбилдинга, направленным на сплочение обучающихся, можно достичь сплочения студенческих коллективов, ускорить адаптацию первокурсников, раскрыть их потенциальные возможности и выявить скрытые резервы их личности, усилить взаимопонимание между студентами, выработать умение работать сообща на единую цель.

В командообразовании всегда обозначаются три задачи: рождение доверия; объединение совместных усилий для большей производительности (для решения общих задач); создание дружеской и доброжелательной атмосферы. В студенческих коллективах данные задачи решаются путем проведения коррекционно-развивающих занятий, в которых педагоги-психологи используют соответствующие упражнения. Так, для формирования чувства

доверия проводятся упражнения на формирование доверительной обстановки в группе, уважительное отношение, честность, открытость друг к другу, а также безоценочное принятие суждений другого. Для ощущения общности и единства группе предлагают задания, предполагающие тактильный контакт и выработку навыков взаимодействия в команде, осознание важности перехода от индивидуального к коллективному. Для создания дружеской атмосферы применяются методы, актуализирующие ценность и важность общения, а также обучающие бесконфликтному общению.

Литература

1. Йеспер Кунде. Корпоративная религия. Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге [пер. с англ.] / Йеспер Кунде. – 2-е изд. – 2004. – 268 с.
2. Сартан Г. Н. Тренинг командообразования / Г. Н. Сартан. – СПб. : Речь, 2005. – 187 с.
3. Тарп Т. Привычка работать вместе / Т. Тарп. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2009. – 207 с.

Слипченко Д. Н.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Иванова Н. А.
г. Горловка, ДНР*

ПОНЯТИЕ «MILLENNIAL SLANG» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Слово «миллениал» пришло из английского языка и его этимологическое значение определяется как «миллениум» (1000 лет). Так кто же такие «Миллениалы»? К понятию «миллениалы» относят целое поколение людей рожденных во временной промежуток с 1980 по 2018 год [4].

Таким образом, данное исследование посвящено вопросу поколения миллениалов, в частности, рассмотрены различные этапы развития поколений миллениалов и примеры общения через сленг.

Особенностью этого поколения является обширное влияние цифровых технологий на все сферы жизни человека. Такое поколение также называют:

1. **Поколение X** – это поколение людей, родившихся после 1965 года. Американские ученые говорят о людях этой эпохи как о «потерянном поколении». Встречается употребление термина Yllo (Young Liberty Love) [4].

2. **Поколение Y** – или поколение ЯЯЯ. Поколение Y, которое также называют сетевым поколением, родились примерно с 1985 по 1995 год. Характерной особенностью этого поколения можно

назвать широкое распространение Интернета, поп-культуры, мобильной связи в период их взросления, что оказало большое влияние на ценности и установки в жизни [4].

3. **Поколение Z** – это люди, родившиеся в период с 1995 по 2010. Представители поколения Z выросли в окружении современных технологий, они менее коммуникабельны, чем предыдущее поколение, более ориентированы на себя и свой собственный мир. Они от рождения живут в мире без границ, правда, часто этот мир ограничен экраном монитора. Они задают вопросы Google, а не учительнице, дорогу найдут по навигатору, а покупки сделают в Интернете, причем не обязательно в той стране, где живут. Они одновременно учат уроки, ведут смс-переписку с тремя друзьями, слушают музыку и разговаривают с бабушкой. Эта способность «видеть» одновременно несколько экранов приводит к тому, что скорость восприятия информации резко растет. Это качество имеет свою обратную сторону – мозг, приученный к высокой скорости обработки информации, начинает скучать, когда информации мало, например, на уроках. Но, несмотря на недостатки, это поколение имеет массу преимуществ [4].

4. **Поколение А (альфа)** – это те, кто родилась после 2010 года. Они более уравновешенные, более позитивные и менее агрессивные. По характеру люди такого поколения яркие, творческие и самодостаточные личности, 40% из них получают высшее образование. Важная особенность – быть вне системы. У них больше склонность к самодисциплине, чем к контролю извне. Для поколения А важна интересная работа. Это строители ноосферного будущего (сферы разума) [4].

В нашем исследовании мы предлагаем информацию о существующем сленге среди людей поколения Z и А. Эти поколения прочно связаны между собой сетью Интернета, это их естественная среда и стихия. Таких детей называют «Digital Immigrants», а так как в детстве их родителей только начиналось развитие информационных технологий, то отсюда вытекает еще одна проблема, а может и стена непонимания. Их речь многослойна и отражает не только реальный окружающий мир, но и увлечения, а именно увлечения компьютерными играми, социальными сетями, а также объединение в неформальные группы, в которых принят личностно-окрашенный и полный индивидуального смысла сленг.

Одна из поразительных, но в то же время пугающих способностей Интернета – это то, как быстро он ломает границы языка. Не пройдет и недели, как в Интернете появится совершенно новое слово или фраза, рожденная в твиттере, «аське», фейсбуке, инстаграмме и т.д. Поэтому человек, который не относится к категории современной молодежи, рискует попасть впросак. Ниже приведены примеры сленговых выражений современной англоязычной молодежи:

1. **Roast.** В нашем понимании это «жаркое». Это означает оскорблять кого-то через Интернет. На YouTube практика жестокого издевательства над контентом другого канала считается *Ростингом*. *Roast* может быстро превратиться в кибер-издевательство или троллинг [2].

2. **Glo up.** Когда кто-то говорит – «она действительно Glo up» – это относится к человеку, который вдруг становится все более привлекательным и зрелым. Сейчас модно выставлять посты кинозвезд в детстве и в зрелом возрасте, чтобы показать разницу между тем, кем они были и кем стали [3].

3. **Tea** означает сплетни или грязь. Пожалуй, самым легендарным примером «spilling the tea» это песня Бийонси «Lemonade», которую также называют исповедью женщины. В этой песни она публично говорит об измене её мужа Джей-зи. Существует мем по этому поводу, который сопровождается изображением лягушонка Кермита, беспечно потягивающего свой чай [2].

4. **Salty** означает быть в плохом настроении, например: «Он Салти потому, что проиграл в игре». Скорее это сленговое слово относится к сфере игр. *Салти* может затаить обиду или горькое разочарование. По-«нашему» данное слово можно передать фразой «его просто бомбит». В игре таким выражением говорят о попытках проигравшего игрока оправдаться невезением.

5. **Finstagram** является альтернативной учетной записью Instagram, где люди, как правило, подростки, могут экспериментировать, безопасно размещая сомнительные селфи, личные шутки, наряды и личные разлагодольствования, чтобы друзья не видели этих фото [2].

6. **Draking** описывает чувства грусти или меланхолии, которое вы испытываете во время прослушивания эмоциональной песни. Слово является именем «сопливого» (но красивого) канадского рэпера Дрэйка. Так как его песни по большей части лиричные и вызывают жалость, то современная молодежь использует имя исполнителя в качестве сленга.

7. **Extra** означает что-то пафосное, чрезмерно драматическое поведение. Этот термин можно использовать для описания чьего-то поведения или наряда. Например: «эти розовые каблукки немного лишние для игры в бейсбол» [1].

8. **Dead** выражает самую высшую степень смеха, когда выразить смех с помощью *Ahaha/ LOL* недостаточно, говорят «*I'm dead*» [3].

Таким образом, в данном исследовании представлено 7 сленговых слов, что является лишь малой частью субстандартных лексических единиц, употребляемых современной молодёжью. Вероятность того, что читатель встретится именно с данными сленговыми словами, небольшая, но вероятность того, что

читатель не поймёт их значения, если таковые встретятся ему в статье, устной речи или же в разговоре с иностранцем нашего поколения, – 90%.

Литература

1. Alexa Warford. 11 Millennial Slang Terms You Need To Know / Warford Alexa. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.theodysseyonline.com>. – 17.08.2017.
2. John Brandon. 15 Words and Phrases Millennials Use but No One Else Understands / Brandon John [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.inc.com/john-brandon/15-words-and-phrases-millennials-use-but-no-one-else-understands.html>. – 11.09.2015.
3. Reena Devi. Millennial slang is both “convenient” and “scary” / Devi Reena [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://sg.style.yahoo.com/millennial-slang-convenient-scary-035040989.html>. – 11.10.2017.
4. Миллениалы, кто они? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://psymod.ru/tipy-lyudey/2030-millennialy-ili-pokolenie-y-kto-oni.html>. – 04.03.2018.

Слюсаренко А. А.

Научный руководитель: д-р. филол. наук, проф. Кораблёв А. А.
г. Донецк, ДНР

КАКАЯ КРАСОТА СПАСЁТ МИР? (ОПЫТ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРОЧТЕНИЯ РОМАНА «ИДИОТ» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО)

Роман «Идиот» Ф.М. Достоевского – неисчерпаемый источник интерпретаций феномена **красоты**, что обусловлено глубоким концептуальным содержанием произведения и значимостью данного мотива в философии и творчестве автора в целом.

Формула «**красота спасёт мир**» наиболее плодотворна для анализа в связи с заявленной проблемой. Формирование афоризма проходит три этапа: «мир красотой спасётся» (в черновиках Достоевского к роману «Идиот»), «мир спасёт красота» (фраза переносится на романную почву), «красота спасёт мир» (выбрана в качестве эпиграфа к работе В.С. Соловьёва «Красота в природе»).

Красота становится **спасающей силой**, при этом поиск сущности красоты выдвигается на первый план. Эта мысль с особой силой прозвучала в трактовке Соловьёва, однако вектор для размышлений был задан ещё в романе: «Правда, князь, что вы раз говорили, что

мир спасёт «красота»? <...> князь утверждает, что мир спасёт красота! <...> Какая красота спасёт мир?» [1, с. 317].

Конкретизируя этот вопрос, целесообразно разграничить концепты «прекрасного» и «красивого» в романе, которые реализуются в образах князя Мышкина («положительно прекрасного героя») и Настасьи Филипповны (страждущей красоты) соответственно.

Именно сквозь **страдание** проступает для князя истинное лицо «красоты». Настасья Филипповна, как носительница такой красоты, потенциально способна спасти «положительно прекрасного героя», стремящегося к обретению гармонии с собой и миром. Данная трактовка представляется уместной, так как не вступает в противоречие с известным афоризмом «красота спасёт мир».

Многие исследователи видят в князе Мышкине представителя **спасающей красоты**, который, тем не менее, не смог спасти Настасью Филипповну от репутации содержанки, женившись на ней и обеспечив ей честное имя. Потребность в более детальной проработке этого концепта в связи с вышеупомянутой формулой обусловила выявление дихотомии «прекрасного» и «красивого» в романе «Идиот».

Литература

1. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. в 30 т. / Редкол.: В.Г. Базанов, Ф.Я. Прийма, Г.М. Фридлендер и др. – Л. : Наука, 1972–1990. – Т. 8.

Смагина И. А.

*Научный руководитель: доц. Некрасова И. Н.
г. Харьківськ, ДНР*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОМОЩИ СЛАБОУСПЕВАЮЩИМ УЧАЩИМСЯ В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ШКОЛЫ

На сегодняшний день важнейшей проблемой образования является увеличение количества детей с нарушениями в физическом и психическом развитии. Отсутствие оценивания на первом году обучения снижает напряженность прохождения ими адаптации, однако при переходе таких учащихся в пятый класс проблемы дезадаптации обостряются, происходит нагромождение проблем обучения и развития школьников.

Отсутствие достаточно разработанных и удобных в использовании способов психологического анализа конкретных

случаев преодоления трудностей в обучении и развитии делают работу учителя малоэффективной, поскольку в большинстве случаев учителя пользуются традиционными способами работы со слабоуспевающими учащимися. С целью изучения характера отставания школьников в обучении было проведено среди учителей общеобразовательной школы № 22 г. Харьківська анкетирование, которое показало, что основными способами оказания помощи слабоуспевающим учащимся являются дополнительные занятия, которые в основном предполагают повторение и дополнительное разъяснение учебного материала. Учителями при анкетировании, дальнейшей психологической диагностике были выделены особенности нарушений обучения и развития, а именно – недостаток устойчивости внимания, ограниченность возможности его распределения, снижение работоспособности процесса памяти, дети забывают инструкцию, элементы и последовательность заданий, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением, часто недостаточно развита ручная моторика, нарушена координация движений. С учетом выявленных нарушений обучения и развития школьников в коррекционно-развивающей работе возрастает актуальность использования кинезиологических упражнений.

Работы В. М. Бехтерева, А. Р. Лурия, Б. Н. Анохина, М. Сеченова доказали влияние манипуляции рук на функции высшей нервной деятельности, развития речи. П. К. Анохин, А. Р. Лурия, Н. Н. Бернштейн, А. Н. Леонтьев и др. считали мозг также органом интеграции психических процессов и их связи с окружающей внешней и внутренней средой человека и в целом органом, детерминирующим всю психическую жизнь человека [5, с. 9].

Определенную роль в возникновении трудностей обучения и развития школьника играет нарушение асимметрии коры больших полушарий головного мозга и межполушарного взаимодействия. Следовательно, коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими нарушения развития должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот [1, с. 66].

Учитывая развитие конкретного психологического фактора ребенка (фонематический слух, кинестезия, пространственные представления) и трудности, с которыми сталкиваются младшие школьники при освоении учебного материала, необходимо строить организацию коррекционно-развивающего сопровождения.

Первая группа трудностей связана с недостатками формирования сложных по структуре многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения. Конкретными недостатками развития психомоторной сферы будут:

- несформированность зрительно-двигательных координаций;

- недостаточный уровень дифференцированности мышечных усилий руки;
- недостатки в развитии микромоторики.

Следует использовать растяжки с целью нормализации тонуса мышц; глазодвигательные упражнения, тренировку тонких движений пальцев рук.

Вторая группа трудностей обусловлена формированием когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Основные проявления трудностей:

- замена букв, пропуски букв во время письма и чтения, недописывание слов и предложений, замена слогов, множественные ошибки при написании букв;
- трудности понимания слов, переключивание смысла;
- сложности при слиянии букв в слоги, слогов в слова;
- трудности перехода от конкретного плана к абстрактному;
- неумение решать задачи.

Возможно использовать в работе с детьми, которые имеют подобные проявления в учебе, – телесные упражнения на развитие межполушарного взаимодействия, массаж пальцев рук и ушных раковин. Интересно отметить, что человек может мыслить сидя неподвижно. Однако для закрепления мысли необходимо движение, именно поэтому данной группе учащихся легче мыслить при повторяющихся физических действиях, например, ходьбе, покачивании ногой, постукивании карандашом по столу и т.д. В результате движений во время мыслительной деятельности выстраиваются нейронные сети, позволяющие закрепить новые знания. Выполнить данную рекомендацию в условиях обучения в обыкновенной массовой школе очень непросто.

Третья группа трудностей связана с недостатками в формировании регулятивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных действий. Проявления:

- неумение найти свои ошибки;
- рост ошибок к окончанию работы;
- выполнение требований учителя не в полном объеме;
- медленный темп письма.

Возможно использование дыхательных упражнений для развития самоконтроля над поведением, упражнений для релаксации.

Литература

1. Ахутина Т. В. Нейropsychологический подход к профилактике трудностей обучения. Методы развития навыков программирования и контроля / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, Л. В. Яблокова // Школа здоровья. – 1995. – Т. 2. – № 4. – С. 66-84.

2. Корсакова Н. К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. В. Балашова. – М. : Рос. пед. агентство, 1995. – 124 с.
3. Локалова Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику / Н. П. Локалова. – Донецк : Третье тысячелетие, 2006. – 104 с.
4. Семенович А. В. Нейropsychологический анализ школьной неуспеваемости среди учащихся массовых школ / А. В. Семенович, С. О. Умрихин, А. А. Цыганок // Журн. ВНД. – 1992. – Т. 42, вып. 4. – 665 с.
5. Цветкова Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л. С. Цветкова. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 296 с.

Смородина В. А.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Навка И. А.
г. Горловка, ДНР*

«НЕТРАДИЦИОННЫЕ РЕЛИГИИ» В ПОСЛЕВОЕННОМ ДОНБАССЕ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ДУХОВНУЮ ЖИЗНЬ РЕГИОНА

Обычно в религиоведении под термином «нетрадиционная религия» понимают религии, возникшие в XX веке, и поэтому не являющиеся привычными для нас религиозными верованиями. Однако мы считаем, что в данном случае будет более уместным термин «новая религия». В новых религиях людей привлекает четкая организация, дисциплина, жесткие моральные и поведенческие правила, атмосфера взаимовыручки. Новые религии, в отличие от традиционных, активно поощряют миссионерскую деятельность, каждый из членов подобных организаций является миссионером.

Преобладают два типа нетрадиционных религий: те, которые сложились на основе христианства и возникшие под воздействием индуизма и буддизма. Отдельно стоит бахаизм с центром в Иерусалиме, который предлагает синтезировать священные писания всех мировых религиозно-философских систем (авраамических, буддизма, индуизма, конфуцианства, даосизма и проч.) и поэтому характеризуется крайним эклектизмом. Отличительной чертой религий является то, что их последователи почитают своих лидеров как «посланников Божиих» и «новых мессий».

Мы же под термином «нетрадиционные религии» будем иметь в виду религиозные учения, нехарактерные для нашего региона. Иначе говоря, мы будем рассматривать такие основные мировые религии как иудаизм и ислам, а также их различного рода ответвления, которые на территории нашего края в первые послевоенные десятилетия были представлены малочисленными группами. И хотя официально верующим данных конфессий было запрещено организовывать свои общины, рост религиозности наблюдался и среди них.

Как известно, первые еврейские поселения на Донбассе появляются в середине XIX века. К началу XX века евреи составляли почти четверть всего населения Юзовки. В поселке действовало 3 синагоги. Также синагоги были открыты в городах Мариуполь, Бахмут, Горловка и Енакиево. Однако в предвоенные тридцатые годы все они были закрыты, а здания переданы для нужд других государственных организаций [1].

После Великой Отечественной войны наиболее значительными центрами иудаизма в Донецкой области были города Сталино (по подсчётам властей – 200-250 активных верующих человек), Жданов (ок. 200 человек), Красноармейск (50-70 человек, общину возглавлял раввин Левин), Горловка (ок. 50-75 человек), Краматорск (25-30 человек), Енакиево (70-100 человек). И хотя, несмотря на многочисленные ходатайства верующих, власти не регистрировали ни одной общины, иудеи, также как и православные, продолжали совершать паломничества к местам, известным своими сверхъестественными явлениями. Кроме того, в упомянутых городах действовали незарегистрированные миньшаны (в г. Сталино, например, около 15), которые, в конце концов, были закрыты [3, с. 226].

Что касается представителей исламской религии, то они тоже проживали достаточно давно на территории нашего края. По одной из версий ислам в наш традиционно православный регион проник вместе с переселенцами-татарами в конце XIX века. Британский промышленник Джон Юз нанимал мусульман для перевозки оборудования будущих шахт и металлургических заводов из ближайших черноморских и азовских портов, объясняя это тем, что они являются надежными работниками, ведь их «магометанская вера» не позволяла им употреблять алкоголь. Часть из них пожелала остаться на новом месте.

В результате активной атеистической политики государства у мусульман сложилась характерная для многих советских граждан система вероубеждений с внутренней противоречивой установкой: «верую, но не соблюдаю». Немало людей в Донбассе причисляли себя к мусульманам, имея при этом скудные представления о сути своей религии. Добавим, что до распада СССР татары были наиболее

массовой этнической группой в регионе, традиционно считающейся мусульманской [2].

После войны верующие мусульмане Донбасса почувствовали некоторое послабление. Власти менее строго, чем прежде, относились к деятельности религиозных общин, иногда удовлетворяли просьбы об открытии новых мечетей и даже разрешали хадж – паломничество в Мекку и Медину. Но снова это продолжалось недолго.

Вскоре после смерти Сталина в СССР начался новый поход против религий. Директивой к нему стало постановление ЦК КПСС «О крупных недостатках в научно-атеистической пропаганде и мерах ее улучшения» от 7 июня 1954 года. В нем, в частности, были даны указания о противодействии исламской пропаганде, запрещалось открытие новых мечетей и возвращение верующим отобранных у них культовых зданий, выросло налогообложение отправления обрядов [4, с. 64].

Таким образом, мы видим, что полиэтничность Донбасса естественным образом была связана и с религиозным разнообразием. Однако верующие разных религий находились в неравных условиях. И если представители христианских конфессий в послевоенные годы ощутили своего рода «ветер перемен» и либерализацию государственной политики по отношению христианским, в первую очередь, православным религиозным организациям, то для иудеев и мусульман, по большому счету, ничего не изменилось.

Литература

1. Гольцова М. Евреи Донбасса вчера и сегодня / М. Гольцова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://belisrael.info/?tag=evrei-donbassa>
2. Замдыханов Р. Мусульмане на землях Донбасса: история и современность / Р. Замдыханов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://islamreview.ru/community/musulmane-na-zemlah-donbassa-istoria-i-sovremennost/>
3. Религиозная палитра Донецкой области : справочное пособие / Под ред. проф. А. Шевченко и доц. И. Козловского – Донецк : ДонГИИ, 2005. – 341 с.
4. Сюкияйнен Л. Р. Российская власть и ислам: поиск формулы взаимодействия / Л. Р. Сюкияйнен // Отечественные записки. – 2003. – № 5. – 106 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

С каждым днём современное общество претерпевает изменения, формирующие целый ряд проблем среди молодёжи: отсутствие учебной мотивации, низкий уровень знаний школьников, проблема ценности образования и многие другие. Одной из наиболее актуальных педагогических проблем является организация взаимодействия педагога с подростками, склонными к девиантному поведению.

Во всём мире подростковая девиация проявляется в различных формах и тем самым приобрела черты массового явления с тенденцией неумолимого роста. По своему масштабу отдельных форм (алкоголизм, детская наркомания, преступность) подростковая девиация внезапно приобрела характер эпидемии.

Современная социальная жизнь диктует нервной системе подростка иные, более высокие требования, чем полвека назад. Одной из глобальных причин этому является состояние социума, при котором старая система ценностей и этико-правовые нормы уступают место современным существующими взаимоотношениями. При этом причина возникновения девиантного поведения подростков скрыта в несогласованности целей, которые выдвигает подростку современный социум, а также тех средств психолого-педагогического воздействия, которые предлагаются для их достижения.

Большинство проблем подросткового возраста возникает в сфере межличностного взаимодействия и прежде всего они связаны с учебным процессом и взаимоотношениями со сверстниками. В обиде на весь мир, подросток не желает следовать общественным нормам, теряет чувство защищённости, и пытается найти себя, совершая один поступок за другим, вследствие чего у подростка появляется сильное стремление к независимости и самостоятельности.

Педагоги сегодня признают тот факт, что они не всегда уделяют должное внимание эмоциям детей на уроках. Загруженные ежедневной работой, педагоги редко находят время для того, чтобы подумать о взаимоотношениях с детьми. Опрос учителей выявил трудности в недостаточном влиянии на отдельных учеников – 80% учителей, в сотрудничестве с детьми – 60%, во взаимодействии с коллегами по работе, с родителями, с администрацией школы соответственно 10%, 50%, 20% педагогов [2, с. 57].

В каждом конкретном случае подростку, у которого были диагностированы поведенческие девиации, необходим индивидуальный подход.

Проведённый нами анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить классификацию групп педагогически запущенных подростков и способы работы педагога с ними.

Первая группа. Подростки, впервые совершившие проступок. Чаще всего подросток допускает такие поступки под воздействием неожиданно возникшей конфликтной или угрожающей жизни и здоровью ситуации. Таких подростков необходимо обязательно включить в коллективную деятельность классов, внеклассных и внешкольных профильных формирований с учетом их интересов, способностей, навыков. Педагогу необходимо помочь подросткам найти товарищей, соответствующих их личностным особенностям и способных оказать положительное воздействие на девианта.

Вторая группа. Подростки, впервые совершившие противоправные действия, но уже имевшие поведенческие девиации. Необходимо поощрять положительные аспекты поведения педагогически запущенных подростков, установить постоянный контроль за всеми видами деятельности и межличностных отношений подростков с микросредой.

Третья группа. Подростки, совершившие правонарушения, которые обусловлены их общей нравственной деформацией. Их необходимо изолировать от отрицательного влияния группы с девиантным и асоциальным поведением на основе включения во взаимодействие с той группой подростков, для которой характерна ярко выраженная, общественно полезная деятельность.

Четвертая группа. Подростки, характеризующиеся устойчивой антиобщественной направленностью. К их числу относятся те подростки, которые уже неоднократно совершали противоправные действия и несут за это определенное наказание. Каждому педагогу необходимо усилить психолого-педагогическое воздействие для перестройки системы ценностей и системы отношений к себе, обществу и миру. Если же он не поддается воспитательному воздействию, то следует поставить вопрос о его направлении в специальное учебное учреждение.

Для того, чтобы помочь ребенку преодолеть возникшие в его жизни трудности, взрослым важно, прежде всего, правильно выстроить отношения с ним. Это, в свою очередь, требует понимания духовных и психологических механизмов формирования личности ребенка и факторов, влияющих на его развитие.

Распространение девиаций среди детей и подростков диктует необходимость принятия срочных мер по их социально-

педагогической поддержке. В педагогической практике разработаны различные подходы по коррективке девиантного поведения у детей. Для диагностики эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности проводятся методики Н. Холла и М. А. Манойловой [1, с. 10].

Подводя итоги, следует сказать, что проблема девиантного поведения детей и подростков в настоящее время встает во многих образовательных учреждениях. В связи с этим школьные психологи понимают необходимость смещения акцентов работы с борьбы со следствиями нарушений социализации в подростковом возрасте на раннюю профилактику девиантного поведения. Такая работа требует новых профессиональных подходов, разработки конкретных форм ее реализации.

Литература

1. Манойлова М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений: дис. канд. психол. наук / М. А. Манойлова. – Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Л., 2004. – 265 с.
2. Верховина О. А. Эффективность педагогического взаимодействия как условия профилактики девиантного поведения, школьной дезадаптации / О. А. Верховина. – Иркутск : Иркутский государственный университет, 2013. – 59 с.

Соловьева Е. Р.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Волосевич С. П.
г. Горловка, ДНР*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С БОТАНИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ И ИХ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ

Люди для собственных образов заимствуют по большей части то, что собственно находится перед глазами и наделяют это каким-либо конкретным качеством. Так, природа, ежедневно окружая человека, считается наполненным источником образов, которые оказываются почвой для большого количества фразеологических единиц.

Этномаркированность ботанических элементов устанавливает насыщенность культурно-национальной коннотации фразем. Наивысшая стадия этноспецифичности присуща ботанизмам, которые, обладая национальной условностью, обозначивают элементами множества английских безэквивалентных

фразеологизмов, которые оформляют базу культурно-национальной коннотации сформировавшихся выражений.

Примерами таких ботанических компонентов в английском языке являются: coconut (кокос) – that accounts for the milk in the coconut! ‘вот в чем дело! Теперь ясно!'; lavender (лаванда) – lay up in lavender ‘приберечь что-то на будущее, припрятать до первой необходимости'; leek (лук-порей) – eat one's leek ‘подвергаться унижению'; persimmon (хурма) – a huckleberry to a persimmon ‘в подметки не годится!'; rake up the persimmons ‘сорвать кон'; bamboo (бамбук) – a single bamboo cannot form a row ‘один в поле не воин'; mulga (акация) – tough as a seasoned mulga ‘упрямый, непокладистый', mulgamaile ‘слухи’ и другие.

Необходимо выделить то, что наименования данных растений не встречаются во фразеологии некоторых других языков, так как различный климат Англии является условием роста различных растений на данных территориях. Помимо этого, английская фразеология включает в себя фразеологию собственных прежних колоний, к примеру, Австралии.

В семантическом аспекте ботанический компонент английских фразем представлен:

1) названиями отдельных видов и сортов растений, которые включают:

а) овощные культуры – англ. carrot, potato, cabbage, cucumber, onion, pumpkin, cauliflower, beetroot, gourd, pepper – 89 ед. (17,8%), например not the clean potato «подозрительная личность»; know your onions «быть специалистом в своем деле»;

б) названия травянистых культур, цветов, грибов – англ. daisy, lily, laurel, reed, clover – 71 ед. (14,2%), например paint the lily «тратить время и силы попусту»; be in clover «жить припеваючи»;

в) названия зерновых культур – англ. oat, grist, barley, wheat, grain, chaff, malt – 70 ед. (14%) – feel one's oats «быть веселым»; stir barley «просить пощады»;

г) названия деревьев и кустарников – англ. oak, palm, woodbine, plum-tree, pagoda, gumtree, figtree – 37 ед. (7,4%) – shake the pagoda tree «быстро разбогатеть»; be up a gum-tree «быть в крайне затруднительном положении»;

2) родовыми названиями растений – например: англ. flower, fruit, vegetable – 120 ед. (24%) – sprinkle the flowers «раздавать взятки»; old fruit «дружище»;

3) названиями плодов и ягод – англ. apple, cherry, huckleberry, peach, acorn, walnut, lemon – 111 ед. (22,2%) – hand somebody a lemon «обмануть»; rake up the persimmons «сорвать кон»;

4) названиями частей растений: англ. branch, root, bur, leaf – 62 ед. (12,4%) – take root «укорениться»; to nip in the bud «подсечь на корню»;

5) сборными названиями растительности – например: англ. wood, garden, hedge, bush, jungle – 46 ед. (9,2 %): get out of the wood ‘выпутаться из затруднительного положения’; the law of the jungle ‘закон джунглей’;

С точки зрения национальной маркированности наиболее значимыми считаются ФЕ в большей степени 1-й и 2-й групп, наличие каковых в составе английских фразеологизмов обуславливается отличительными чертами обихода и трудовой деятельности представителей разных этносов, их традициями, обычаями, верованиями и обыкновениями.

В английском языке обширно представлены ботанические составляющие, связанные с земледелием и наименования всевозможных ягод, к примеру: throw straws against the wind «делать бесплодные попытки воспрепятствовать чему-либо»; make hay «использовать удобный момент, наживаться, нагреть руки»; a grain of wheat in a bushel of chaff «незначительный результат после долгих усилий»; make a long harvest about a little corn «много шума из ничего»; the whole tree or not a cherry on it «все или ничего»; get the huckleberry «поставить себя в смешное положение»; give somebody the raspberry «продемонстрировать полное пренебрежение по отношению к кому-либо». Эти составляющие считаются прямым отблеском этнокультуры и исторических критерий, в которых складывался фразеологический фонд английского языка.

Литература

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
2. Большой фразеологический словарь. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 224 с.
3. Другими словами. Словарь английских идиом. – СПб. : Издательство «Алга-Фонд», 1994. – 248 с.
4. Маркелова Т. В. Метафорическая ценность фразеологизмов с опорным компонентом зоонимом или фитонимом / Т. В. Маркелова, О. Г. Хабарова // Филологические науки. – 2005. – № 5. – С. 17-27.
5. Stock O., Slack J. Building Castles in the Air: Some Computational and Theoretical Issues in Idiom Comprehension // Idioms: Processing, Structure and Interpretation, ed. by C. Cacciari and P. Tabossi. – New Jersey: Laurence Earlbaum Cognitive Science Monographs., 1993. – P. 229-247.

Сташевская И. Е.

г. Донецк, ДНР

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ІДЕЙНО-ХУДОЖНЬОГО АНАЛІЗУ

Формування національної школи ставить завдання модернізувати всі ланки освіти, зокрема і технологію викладання як української, так і світової літератур. Проблема літературної освіти в школі пов'язана з досягненням теорії літератури, яка служить своєрідним інструментом для аналізу й синтезу літературного матеріалу.

Якщо ми хочемо виплекати творчого читача, який володіє аналітичним підходом до художнього слова та самостійним оцінюванням змісту й форми літературного твору, то ми повинні наблизити шкільне тлумачення художнього твору до сучасного літературознавства. Тому головним у роботі вчителя літератури є вивчення художнього твору, особливо його аналіз.

Розглянемо компаративний аналіз художнього твору як альтернативу традиційному ідейно-художньому.

Компаративний підхід використовується починаючи з *першого (підготовчого) етапу* – планування навчального матеріалу уроку літератури: порівнюється матеріал навчальних програм із української та світової літератур, художньої культури, філософських дисциплін тощо; здійснюється відбір художніх творів (мистецьких явищ); визначається, який матеріал залишиться фоновим на уроках; аналізується можливість «економії часу» при вивченні спільних теоретичних чи оглядових питань різних навчальних предметів.

Другим етапом є проведення уроку компаративного аналізу.

Готуючись до уроку компаративного аналізу, слід пам'ятати про психолого-педагогічні та методичні умови проведення такого уроку, що їх виокремлено О.М. Куцевол [1, с.2]:

– достатній рівень усвідомлення теми та ідеї твору, який вивчається, що стане основою для порівняльного аналізу явищ різнонаціональних літератур;

– актуалізація необхідних для порівняння знань і опора на вміння та навички, набуті учнями взагалі;

– активне залучення різних прийомів мислення учнів: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення;

– орієнтація школярів на розв'язання проблемних та дослідницьких завдань;

– урахування вікових можливостей пізнавальної діяльності учнів, а також індивідуальних особливостей їхнього читачького сприйняття;

– оптимальний добір методів, прийомів, видів та форм роботи, які сприяють розвитку розумової діяльності школярів і забезпечують емоційне сприйняття ними художнього твору;

– систематичне порівняння художніх явищ різнонаціональних літератур, а не епізодичне звернення до зіставлення деяких творів.

З метою всебічного вивчення учнями позатекстової сфери обох літературних творів, що дає змогу усвідомити взаємозв'язок і взаємодію національних літератур, готує до аналізу та порівняння художніх явищ, використовуються індивідуальні, групові пошукові завдання, проводиться «вслуховування» в оригінальний текст твору (створюється плурілінгвальна ситуація).

Саме на другому етапі встановлюються і розглядаються типологічні зв'язки між двома творами різнонаціональних літератур, наприклад, «Енеїдою» Вергілія та однойменною поемою І. Котляревського; історичними романами В. Скотта «Айвенго» і «Квентін Дорвард» та П. Куліша «Чорна рада»; комедіями Мольєра «Міщанин-шляхтич» та І. Карпенка-Карого «Мартин Боруля» тощо. Учні аналізують подібності та відмінності в цих творах на рівні теми, сюжету, системи образів, поетики та жанрової специфіки. Вони не роблять докладний аналіз, а зосереджують увагу на розгляді окремих, найсуттєвіших елементів, розкриваючи причинно-наслідкові зв'язки виявлених паралелей та відмінностей двох художніх явищ. Учні вчаться бачити зумовленість зовнішньої форми твору внутрішньо-контактними та психологічними сферами літературної творчості представників різних національних культур.

Ефективними видами діяльності під час здійснення компаративного аналізу в школі можуть бути такі складання порівняльних таблиць, порівняльних діаграм (діаграм Венна – відображення областей перекриття елементів), в яких систематизується вся необхідна інформація про компоненти двох порівнюваних елементів [2, с.34].

На *третьому етапі* доводимо спорідненість світоглядних позицій та художньої манери авторів порівнюваних творів. Обов'язково звертається увага школярів на типологію і причину її появи, а також пояснюються відмінності, які є виявом національної самобутності та індивідуального стилю митців.

На наш погляд, вивчення творів української літератури у взаємозв'язках із іншими творами або цієї ж літератури, або іншої вимагає певної системи, оскільки випадкове й епізодичне залучення творів інонаціональних літератур не вносить суттєвих впливів до навчально-виховного процесу. Глибоко переконані, що лише системний підхід до реалізації міжпредметних зв'язків двох літературних курсів допомагає учням глибше сприймати такі теоретико-літературні поняття, як зміст, форма, художні образи, образні аналогії, мандрівні сюжети, вічні образи, переклад, переспів,

загальнолюдські ідеали, національні риси, індивідуальний стиль тощо.

Використання компаративного аналізу як альтернативи ідейно-художньому аналізу забезпечує стабільний розвиток ключових компетенцій школярів, створює умови для розвитку їхніх професійних читачьких інтересів, що, перш за все, стане запорукою формування успішної особистості, готової до динамічного, активного життя.

Література

1. Куцевол О.М. Методика уроку компаративного аналізу // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 10. – С. 2 – 4.
2. Криворучко О.В. Компаративний аналіз як засіб розвитку полікультурної компетентності учнів на уроках зарубіжної літератури. – Донецьк, 2008. – 57 с.

Суханова Е. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Сытенко О. А.
г. Горловка, ДНР*

СЛОВОСЛОЖЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Развитие языка обусловлено в значительной степени развитием его словообразовательной системы, становлением новых словообразовательных моделей, изменением существующих, увеличением или уменьшением их производительности и многими другими факторами словообразовательного процесса.

Под словообразованием понимают правила создания речевых единиц по определенным моделям и схемам, систему способов и средств образования новых слов [3, с. 467]. «Слово образуется определенной совокупностью отношений его компонентов (корня, аффиксов) и отношением одного слова – члена словообразовательной системы – к другому слову той же системы» [2, с. 6]. Лексическая функция словообразования, подчеркивают языковеды, принципиально эволюционная, она направлена на изменение языка [4, с. 133].

Одним из самых древних, универсальных и распространенных способов словообразования в английском языке является словосложение, которое не утратило своей активности и в настоящее время: более трети всех новообразований в современном английском

языке – сложные слова. Среди сложных неологизмов в целом преобладают двухкомпонентные единицы. Основными моделями продолжают оставаться такие: N + N = N; A + N = N, где N – это существительное, A – прилагательное.

По структуре компонентов сложные единицы (композицы) делятся на следующие типы [1, с. 67]:

а) сложные слова, образованные из простых основ: *affinity card*, *asset management*, *bailout loan*, *body-scanner*, *Cadbury Code*, *card-member*, *blue-hot*.

blue-hot – «имеющий отношение к возмущению активистов о результатах президентских выборов»: e.g. *The recall is a blue-hot issue; And of course, Dean is the blue-hot candidate* («How anger over Florida recount still roils politics» The Christian Science Monitor, September 18, 2012).

б) сложно-производные слова: *active system*, *ambient house*, *black economy*, *conductive education*, *electronic democracy*, *imperial-overstretch*, *seabiscuit-candidate*, *community animator*, *Baracknophobia*.

Пример *imperial-overstretch* – «расширение полномочий верховной власти независимо от ее возможности поддерживать или развивать свои военные и экономические обязанности», *opposition research* – эвфемизм для «потенциально скандальной информации, которая была раскрыта при изучении политического противника», *seabiscuit-candidate*, *community animator*: e.g. *They also went to the meeting hoping for a kick-start from a community animator from a grassroots organizing body, the Ontario Healthy Communities Coalition* («Rescuing a Danforth in decline», The Globe and Mail, April 2, 2016).

neighbor spoofing – «появление ложного идентификатора абонента, используемого мошенниками при совершении звонка, в локальной зоне вызываемого абонента»: e.g. *Apparently, the scammer used a technique called «neighbor spoofing». The caller ID of such calls matches the area code and the first three digits of the recipient's phone number, which is more likely to be answered than calls that simply match the area code* (Rob LeFebvre, «FCC may fine robocall spammer \$120 million for illegal spoofing» Engadget, June 22, 2017).

в) сложносокращённые слова: *piconet* (объединения префикса *pico-* – «очень маленький» с существительным *network*.): e.g. *In normal operation, Bluetooth-enabled devices search for other units and configure themselves into small networks on an impromptu or ad-hoc basis. Two to eight Bluetooth units sharing the same channel form a piconet with one unit acting as the master* (Warren Webb, «Bluetooth vendors bite the bullet», EDN, March 29, 2016).

г) лексикализованные синтаксические образования: *office-park dad*, *just-in-time politics* («форма политики, где специализированные коалиции и взаимоотношения строятся вокруг проблем вместо

партий или идеологий»), *cord never* («человек, который никогда не подписывался на пакет кабельного телевидения»): e.g. *Ward 6 Councillor Irene Jones (Etobicoke-Lakeshore) said the last-minute release of the sweeping report put residents and community groups across the city into a needless panicI find myself frustrated by the just-in-time politics we practise here on a daily basis* (David Nickle, «Report on selling city assets sits on official's desk», Mirror-Guardian.com, June 12, 2015). Или e.g. *Comcast's own streaming service aimed at cord cutters and more so the 'cord nevers' who never sign up for cable, has now launched* (Sarah Perez, «Comcast appeals to 'cord nevers' with launch of Xfinity Instant TV service» TechCrunch, September 27, 2017).

Преобразование словосложения в продуктивный способ словообразования можно в определенной степени связывать и со стремлением к языковой экономии, с семантической емкостью композиций. Неслучайно, что этот способ начинает занимать главенствующее место во многих языках.

Таким образом, компактность и лаконичность слов, образованных при помощи словосложения, ускоряют темп речи без ущерба для ее логико- и эффективно-коммуникативной функции, способствуют дальнейшему расширению сферы действия этих способов словообразования не только в современном английском языке, но и во многих других европейских языках, что свидетельствует о тенденции универсализации и рационализации.

Литература

1. Алиаскарова Г.Ф. Сравнительный анализ неологизмов в современном русском и немецком языках / Г.Ф. Алиаскарова // Вестник Саратовского государственного технического университета. – 2006. – № 4. – С. 65–73.
2. Квеселевич Д.И. Интеграция словосочетания в современном английском языке / Д.И. Квеселевич. – К.: ВПН., 1983. – 84 с.
3. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи / В.Г. Костомаров. – СПб., 2009. – 147 с.
4. Омельченко Л.Ф. Телескопійні слова сучасної англійської мови та їх структурно-семантична характеристика / Л.Ф. Омельченко // Збірник Львівського університету. Іноземна філологія. – Л., 2013. – Вип. 15. – С. 76–83.

АЛЛЮЗИВНЫЕ ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ

Для каждого человека существует свой способ развлечения. Для кого-то это настольные игры, футбол, баскетбол или обычная прогулка. Но с развитием технологий у многих людей возникает желание окунуться в виртуальную реальность. Они могут часами играть в компьютерные игры разных жанров. Для особо внимательных игроков, разработчики оставляют в игре так называемые пасхалки, которые могут повлиять на игровой процесс или сделать какую-либо отсылку к событию или к литературному произведению.

Пасхальное яйцо (англ. *Easter Egg*), или пасхалка – неявный, но забавный момент, нарочно оставленный авторами в программе, фильме, игре или книге. В видеоигре или рабочей программе это – секрет, раскрывающийся при определённой комбинации действий. Пасхальное яйцо, как правило, не имеет смысла в контексте произведения, а является вполне обособленной мини-игрой или смешной внешней отсылкой.

Часто для обнаружения пасхального яйца нужно проявить недюжинную внимательность. Основная радость, доставляемая пасхалкой, – радость узнавания культурной связи между авторами и зрителем. Многие пасхалки рассчитаны на эффект «кто в курсе, тот приколется» [2].

Переводчики называют пасхалки аллюзией. Аллюзия – стилистическая фигура, содержащая указание, аналогии или намёк на некий литературный, исторический, мифологический или политический факт, закреплённый в текстовой культуре или в разговорной речи. Материалом при формулировке аналогии или намёка, образующего аллюзию, часто служит общеизвестное историческое высказывание или какая-либо крылатая фраза [1].

Очень часто в компьютерных играх можно встретить персонажей, которые очень похожи историей или внешним видом на каких-либо героев из других произведений. Их имена используются в компьютерных играх, и становятся аллюзивными именами собственными.

Аллюзивные имена собственные выступают средством описания единичных мифологических, литературных и других объектов, актуализируют иконические связи этих объектов с прецедентными феноменами, вызывают у реципиента ассоциации, способствуют

более глубокому пониманию. Аллюзивными именами собственными являются антропонимы и топонимы [3].

Рассмотрим несколько примеров функционирования аллюзийных имен собственных в компьютерных играх.

В игре «World of Warcraft» существует персонаж *Harrison Jones*, он отсылает игрока к персонажу фильма «Индиана Джонс», которого играл Харрисон Форд. Данный персонаж по сюжету игры археолог, как и главный герой фильма. К тому же некоторые черты персонажа схожи с актером Харрисоном Фордом. В русскоязычной версии игры данная аллюзия представлена так: *Харрисон Джонс* (передача с помощью транслитерации).

В карточной игре «Hearthstone» существует карта *Gnomeferatu*. Данное название это отсылка к слову «Носферату». Данное слово является синонимом к слову «вампир» и показывает, что существо, изображенное на этой карте, является вампиром. На русский язык название карты было переведено с помощью транслитерации – *Гномферату*.

В серии игр «Mortal Kombat» есть персонаж *Ermas* (*Эрмак*). Свое имя он получил из-за ошибки в первой части игры. Когда моделька игравшего персонажа «Скорпион» перекрашивалась из желтого в красный вместо имени высвечивалось «Еттог Масго», которое сообщает об ошибке. Многие игроки подумали, что это новый герой. И в третьей части серии *Mortal Kombat* появился игравший персонаж *Ermas*, что является сокращением сообщения об ошибке. В данном случае передача имени собственного была осуществлена с помощью транслитерации.

Переводчики игр стараются не сильно изменять имена собственные, поэтому в большинстве случаев они используют транслитерацию. Отметим, что тема функционирования аллюзий в компьютерных играх и способов их передачи на русский язык требует более детального исследования. Правильный перевод имен собственных в играх позволяет сохранить смысловую нагрузку, заложенную создателями игр. Для переводчика игр первоочередной задачей является не только такая версия, которая поможет игроку пройти все уровни игры, поняв все задумки разработчиков, но и получить удовольствие от понимания подтекстов, заложенных в визуальных и языковых элементах.

Литература

1. Аллюзия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/Аллюзия>.
2. Пасхальное яйцо [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://posmotre.li/Пасхальное_яйцо.

3. Сергодеев И. В. Аллюзия как средство реализации интертекстуальности (на примере стихотворений Джеймса Дугласа Моррисона) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://journals.susu.ru/lcc/article/view/87/39>.

Sushynskaya I. M.

*Candidato de Filología, Profesor Asociado
Donetsk, DPR*

LOS REFRANES CON LA PALABRA GATO EN RUSO Y ESPAÑOL

Traducir un texto ya no es una tarea laboriosa, pues actualmente puede ser hecha en línea en diversos sitios especializados. Como resultado, se obtiene un texto entendible en el idioma de destino al que es necesario hacer pocos ajustes para recuperar la idea expresada en el idioma de origen.

En el caso de los refranes, la tarea no es tan sencilla, toda vez que no sólo se están traduciendo palabras e ideas, sino que también se intenta traducir siglos de evolución del lenguaje, considerando que ha evolucionado en forma diferente tanto el lenguaje de origen y como el lenguaje de destino. Y hacer la correlación puede no ser simple.

En este trabajo se intenta comparar la fraseología entre los idiomas español y ruso, sabiendo que en cada lengua ésta ha adoptado características propias, que pueden ser incomprensibles en otra lengua.

Las unidades fraseológicas son un reflejo de la cultura de los hablantes de una determinada lengua, por eso el traductor debe ser un gran conocedor de las dos culturas con las que esté trabajando [1, p. 66]. El traductor ha de poseer la suficiente competencia lingüística que le permita identificar las expresiones idiomáticas, comprender su sentido y buscar su correspondencia en la otra lengua, para lograr una correcta traducción [2, p. 415].

Lo principal al momento de traducir es que las unidades fraseológicas están asociadas a determinadas situaciones sociales y registros y dan cuenta de aspectos socioculturales de la lengua de origen, pues en muchas ocasiones, presentan un sentido figurado que se aleja del significado literal [3].

Se elige la fraseología con los animales, ya que estos están íntimamente relacionados con la cultura de cada lugar. Será esta relación, particular en cada caso, la que muestre las diferentes conexiones entre idioma y animal, y la que pondrá mayor dificultad al momento de traducirlas, pues se puede perder el sentido de la fraseología al traducir palabra a palabra.

El uso de animales como recursos lingüísticos posee un trasfondo cultural, por lo que aquellos de mayor aparición en la lengua española serán, asimismo, propios de esa cultura. De este modo, los animales más recurrentes en español son el burro, el cerdo, el ratón, el perro y el gato [3].

Para este trabajo se elige el gato por ser un animal cercano y con características amplias. En español, se le reconocen principalmente sus atributos de agilidad y astucia, un lado oscuro asociado a la brujería, además de proponerse como opuesto al perro.

Para la realización de este estudio, se recopilan refranes en ruso que contengan palabra “gato”. Se incluye junto a cada refrán una explicación de su significado, para tener un conocimiento más amplio de cada uno de ellos, más allá de su significado literal. Seguidamente se buscan refranes en español que expresen una idea similar a los refranes en ruso, poniendo especial atención en que contengan al gato. De aquí se determina el tipo de equivalencia entre ellos: total, parcial, nula o opuesta.

Finalmente se deducirán diferencias culturales entre ambas lenguas a partir de los refranes estudiados y cómo es visto el animal en cada caso (cercano, lejano, afectivo, repulsivo, femenino, masculino, etc).

1. *Он, как кошка, все на ноги падает. – Como el gato, siempre cae de pie (español).*

Significado: Alguien que tiene habilidad para salir de los problemas con facilidad. Equivalencia: Total.

2. *Мяукая, кошка не поймает мышки – Perro que ladra no muerde.* Significado: Quien mucho habla, por lo general no actúa. Equivalencia: Parcial.

3. *Убить кота – семь лет несчастья претерпевать – Rompe un espejo, siete años de mala suerte.* Significado: Superstición al hacer algo considerado malo y que tiene un cierto poder. Equivalencia: Parcial.

4. *Если вам приснился черный кот, значит, вас ждет удача – Cuidado con cruzarse con un gato negro.* Significado: Se asocia la buena suerte al gato negro (Opuesto en español). Equivalencia: Opuesta.

Los refranes con equivalencia total (1), es decir, la sola traducción literal del refrán sirve para comprender su significado, algunos tienen pequeños cambios en palabras o extensiones de la idea, que aún así no dificultan comprender a partir de su traducción literal.

En aquellos con equivalencia parcial, es decir, donde se mantiene el significado pero no es posible hacer la traducción literal, número 2-3, el refran en ruso dan una idea a partir del gato, mientras que en español se consigue la misma idea utilizando otros animales, como el perro e incluso un objeto, el espejo. Por lo tanto en ruso se observa que el gato está más apegado a su cultura, al tener muchas más cualidades, las que en español se representan con otras personas, animales o cosas.

Para la equivalencia opuesta, es decir, aquellos que expresan ideas opuestas de similar situación, número 4, en ambas culturas se encuentran asociaciones del gato negro y blanco con la buena y mala suerte, siendo más frecuente en español asociar al gato negro a la mala suerte.

Bibliografía

1. Gran Benedí Irene. Análisis de la fraseología con animales en los diccionarios (EN-ES). – Universidad de Valladolid: Soria. – 2015. – 74 p. [Recurso electrónico]. – Modo de acceso: // uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13677/1/TFG-O%20573.pdf
2. Sevilla Muñoz J. Consideraciones sobre la búsqueda de correspondencias paremiológicas (francés-español). / Sevilla Muñoz J. // Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción. [Recurso electrónico]. – Granada, Editorial Comares. – 2000. – P. 411-430.
3. Garrote Pascual Álvaro. El mundo animal en las unidades fraseológicas. Análisis y propuesta de aplicación para el aula de E / LE / Garrote Pascual Álvaro // Foro de Profesores de E/LE [Recurso electrónico]. – 2012. – №8. – Modo de acceso: // ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6609/6396

Тайчина Н. В.

*Научный руководитель: ст. преп. Машинистов А. В.
г. Горловка, ДНР*

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ

Изучение формирования жизненных стратегий современного студенчества является актуальным как для анализа социальных характеристик молодежи, так и для изучения перспектив развития всего общества. Попытка определения жизненных планов в реализации жизненных стратегий приобретает свою актуальность еще и потому, что современное общество активно уходит от развития коллективного мышления, предлагая молодым людям выборы на уровне индивидуализации и прагматизации своих жизненных планов, которые им диктуют формирование ценностных ориентации современной молодежи. Жизненные стратегии представляют собой сложное и динамичное явление человеческой жизни, они отражают будущий жизненный путь личности и способы его реализации, способность планировать и изменять собственную жизнь, направляют поведение личности в течение некоторого периода времени. Цель нашего исследования – рассмотреть формирование жизненных стратегий у студентов.

Стратегия жизни в широком ее понимании (в отличие от многочисленных жизненных тактик) – это принципиальная, реализуемая в различных жизненных условиях, обстоятельствах способность личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни, к ее воспроизводству и развитию. Для каждой личности (в соответствии с ее индивидуальностью) характерен свой, неповторимый (уникальный) способ жизни, способ ее структурирования, организации и оценивания [1, с. 35]. Структурным воплощением жизненного процесса и жизненной перспективы является жизненный план, который представляет собой стратегию жизни. Совокупность жизненных тактик образует жизненный сценарий. Существуют, по крайней мере, два подхода к объяснению процесса структурирования жизненного пути с помощью его планирования и сценарного воплощения.

Согласно первому подходу, представленному работами отечественных авторов (С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и др.), личность осознанно выбирает и регулирует процесс жизни. При этом важную роль в формировании представлений ребенка о целях и структуре жизненного пути играют родители. В конечном счете, по выражению С. Л. Рубинштейна, «человек сам определяет свое отношение к жизни, гармонично или дисгармонично связывая между собой трагедию, драму и комедию». Ученый полагает, что только определенные соотношения этих мировоззренческих чувств этически оправданы, приемлемы, закономерны как выражение отношения человека к типичным ситуациям жизни.

Сторонники второго подхода (А. Адлер, К. Роджерс, Э. Берн и др.) настаивают на преимущественно бессознательном выборе жизненного плана и жизненного сценария. Согласно их концепциям, жизненный план рассматривается как прогнозирование собственной жизни и ее реализация в представлениях и чувствах, а сценарий жизни – как постепенно развертывающийся жизненный план, ограничивающий и структурирующий жизненное пространство личности. В качестве факторов, влияющих на выбор жизненного сценария, называются порядок рождения ребенка в семье, влияние родителей, дедушек и бабушек (их действий, оценок, эмоциональной поддержки, или депривации, и др.), принятие ребенком своего имени и фамилии, случайные экстремальные события и др. [2, с. 56].

Формирование жизненных стратегий студенчества включает гибкость и пластичность мышления современного человека, а также творческую деятельность. Процесс формирования жизненных стратегий связан с социализацией личности, которая включает в себя механизм идентификации (типизации) и индивидуализации. Механизм типизации связан с отнесением личности к референтным типам жизненных стратегий, а механизм индивидуализации придает

стратегии жизни неповторимый и уникальный облик, выражающий в целом своеобразие и качественную определенность личности [3, с. 67]. Стратегии, базирующиеся на индивидуалистических ценностях, приводят к рождению у молодых людей стратегий жизненного благополучия, ориентированных на личную жизнь и материальный успех. Также в процессе формирования жизненных стратегий участвует механизм адаптации, который заключается в приспособлении человека к изменяющимся условиям внешней социальной и природной среды. Социальная адаптация состоит в согласовании действий человека с ожиданиями внешнего мира, которое рождает различные модели поведения личности и типы жизненных стратегий.

Таким образом, формирование жизненной стратегии – способность личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни, к ее воспроизводству и развитию. Процесс формирования жизненных стратегий происходит в контексте процессов взаимодействия личности и социума. Также, жизненные стратегии могут быть описаны исходя из ценностей личности, целей, планов, направленных на их осуществление.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 158 с.
2. Макарова И. В. Психология: Конспект лекций / И. В. Макарова. – М. : Юрайт-Издат., 2010. – 237 с.
3. Резник Ю. М. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа) / Ю. М. Резник, Е. А. Смирнов. – М. : Институт человека РАН, Независимый институт гражданского общества, 2002. – 157 с.

Таранова О. А.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Андреева И. А.
г. Горловка, ДНР*

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исследование проблемы формирования мировоззрения является актуальным в современном мире. Мировоззрение развивается в результате последовательного овладения знаниями и достижениями. Оно входит в общую структуру личности. В науке мировоззрение изучают непосредственно через использование общих методов познания и опосредовано – через влияние различных факторов.

Учеными доказано, что результатом формирования мировоззрения становится изменение духовности человека, его жизненных целей и установок.

Мировоззрение – это система взглядов на объективный мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации [2, с. 215].

Мировоззрение формируется у индивида в результате последовательного овладения научно-философскими знаниями, современными научными достижениями, а также системой общих методов познания действительности [3, с. 89].

Известно, что процесс формирования мировоззрения детей дошкольного возраста и личности в целом связан с различными факторами.

Фактор – это причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные черты; это одно из необходимых условий, воздействующих на кого-либо или что-либо и создающих среду, в которой протекает процесс [4, с. 118].

Изучение литературы показало, что мировоззрение детей дошкольного возраста формируется под воздействием различных факторов, которые учеными объединены в следующие группы:

1. Объективные факторы – это движущие силы природы и общества, не зависящие в данных, конкретно исторических условиях от сознания и деятельности личности, социальной группы, общества, но неизбежно определяющие сущность и закономерности развития предмета, явления, процесса либо совокупности таковых.

2. Субъективные факторы – это многообразная, неисчерпаемая по формам выражения деятельность человека, социальной группы, общества, направленная на изменение окружающей действительности и самого преобразователя.

3. Общесоциальные факторы – совокупность материальных и духовных движущих сил общества, обуславливающих процесс его оптимального функционирования и прогрессивного развития как целостности и различных его составных элементов.

4. Факторы конкретной микросреды – семья, коллектив как составное звено образования.

5. Социальные факторы – это такие движущие силы общества и его различных структурных элементов, которые определяющим образом обуславливают генезис, становление и развитие человека, его историческое предназначение творца и созидателя всего нового и передового [4, с. 120].

ИСТОКИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Именно по этому поводу Г. Спенсер говорил, что личность не может духовно и морально развиваться, если общество морально застыло: низкий моральный уровень социальной среды создает величайшие препятствия для индивидуального морального процесса [1, с. 167].

6. Биологические факторы – это внутричеловеческие, жизненно необходимые процессы (обмен веществ, наследственность, изменчивость, приспособляемость, рост и т.д.), обуславливающие становление и развитие человека как живого, постоянно и активно действующего организма.

7. Внутренние факторы – это движущие силы, ограниченные какой-либо целостностью, ее строением, связью элементов, наличием необходимых свойств, скрытых от непосредственного восприятия, но определяющих его природу, закономерности развития, прочность и стабильность. В личности дошкольника таковыми могут являться его интересы, мотивы поведения, установки и т. д.

8. Внешние факторы – это движущие силы развития целостности, не входящие в ее структуру, в число атрибутивных свойств, но непосредственно наблюдаемые и воздействующие на его развитие. При изучении личности дошкольника к ним можно отнести социальную среду его жизнедеятельности в семье, коллективе, в группе и т. д. [4, с. 121].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование мировоззрения личности – это сложный процесс, на который влияет множество факторов. Сознание ребенка дошкольного возраста, как система взглядов и убеждений, формируется в процессе познания. Для формирования здорового, правильного мировоззрения личности особенно важным является именно период дошкольного детства. Поэтому, мы считаем важным, в процессе обучения и воспитания ребенка учитывать выше указанные факторы.

Литература

1. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М. : Академия, 1995. – 348 с.
2. Краткий психологический словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 1998. – 494 с.
3. Спирина О. Н. Факторы научного мировоззрения в образовательном процессе / О. Н. Спирина // Педагогика и психология. – 2009. – № 3. – С. 89-93.
4. Узденова Л. Х. Факторы формирования научного мировоззрения учащихся общеобразовательных школ / Л. Х. Узденова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 1. – С. 117-122.

Народная педагогика – составная и неотъемлемая часть общей духовной культуры народа. Великий русский педагог К. Д. Ушинский говорил о том, что «воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ». И также предполагает, что народная педагогика возникла в глубокой древности, что она исторически предшествовала научной педагогике и влияла на её ранние формы. Народ и природа, народность и естественность неразделимы. В их единстве высшая гармония жизни на земле. Очаровательны в народном творчестве очеловеченные образы родины, родной природы: дуб-батюшка, Волга-матушка, белая черемуха в девичьем наряде.

Первичными элементами народной педагогики были примитивные педагогические умения как зачатки педагогического искусства («ремесла»). Критериями деятельности народных педагогов служили здравый смысл, эмпирическое обобщение опыта, что послужило в дальнейшем исходным основанием для педагогической теории [2]. На ранних ступенях воспитатели из народа, не зная еще науки, постепенно начинали опираться на передающуюся из поколения в поколения народную мудрость. Народная педагогика из-за отсутствия письменности и грамотности несла большие потери, мудрость распылялась, многие открытия делались заново. Отсутствие возможности концентрировать педагогические знания явилось препятствием в программе педагогической культуры народа.

Педагогическая культура народа тесно связана со всеми сферами народной жизни, она носит синтетический характер. В этом ее сила. Известный советский философ Г. Н. Волков высказал интересную мысль: «Попробуйте мысленно лишить современное общество всех орудий жизни и средств материальной культуры: всей техники, зданий, дорог, коммуникаций. Поставьте общество «один на один» с нетронутой природой. Что произойдет? Вернется эпоха первобытного варварства? Ничего подобного. Человечество претерпит большие лишения, его развитие затормозится, но лишь на несколько десятилетий, в течение их общество заново построит всю материальную культуру цивилизации, построит по последнему слову науки» [1, с. 15]. Народная педагогика исторически сложилась в глубокой древности. Она существует столько, сколько существует сам народ. В эпоху среднеазиатской античности (III

век н. э.) уже были известны образцы художественного народного творчества.

Искусство слова, родившееся в глубокой древности, прежде всего, воплотилось в художественном народном творчестве – в сказках, легендах, эпосе, поговорках, пословицах и других памятниках народной педагогики. Народную педагогику создал народ, педагогическая теория её только изучала, взаимодействовала с ней и синтезировала её [4]. Народная педагогика до сих пор не заняла подобающего ей места в общей системе педагогических исследований. Между тем и сегодня в любой семье воспитание происходит, прежде всего, на основе накопленного житейского воспитательного опыта данной семьи. В памятниках народной педагогики воплощён характер народа, представление о будущем, о прекрасном.

Народная педагогика заслуживает самого внимательного отношения, глубокого и пристального изучения, творческого использования. На протяжении всей истории человек был и остаётся объектом и субъектом воспитания. Накопленный веками опыт воспитания составляет ядро народной педагогики. Многие поговорки и пословицы, народные сказки по существу стали не писаными законами воспитания, своего рода моральным кодексом семьи [3].

Литература

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков // Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
2. Гумелев Л. Н. Этносфера: История людей и история природы / Л. Н. Гумелев. – М.: Экспрос, 1993. – 544 с.
3. Измайлов А. Э. Народная педагогика / А. Э. Измайлов. – М. : Педагогика, 1991. – 256 с.
4. Тулузакова Л. В., Авилова С. И. Народная педагогика как неисчерпаемый ресурс воспитания / Л. В. Тулузакова, С. И. Авилова // Молодой ученый. – 2016. – № 17. – С. 178-180.

Ткаченко М. В.

*Научный руководитель: преп.-методист Ярошевская А. В.
г. Луганск, ЛНР*

М. МАТУСОВСКИЙ: ДИАЛОГ С ЧИТАТЕЛЕМ

Михаил Львович Матусовский – выдающийся мастер слова, творческое наследие которого продолжает находиться в центре внимания исследователей и литературоведов на протяжении многих десятилетий. Песни, созданные на стихи поэта, остаются популярными и сегодня, многие из них стали поистине всенародно любимыми и вошли в золотой фонд нашей культуры.

Особенности авторского стиля Матусовского связаны, на наш взгляд, не только с использованием разнообразных художественных приемов и методов в контексте неповторимого авторского стиля, но и с непреходящей современностью и доступностью поэтического текста, с вневременной актуальностью тематики. Верность и любовь, дружба и честь, война и мир, Родина и мать – темы, которые будут волновать всегда. Особое звучание приобретает сегодня тема войны в стихотворениях нашего выдающегося земляка, вызывающая живой отклик в сердцах жителей нашей республики. Насыщенная образная система (солдат, Родина, клен, сам автор, Победа), яркая сюжетность («Памяти неизвестного санитара», «Вернулся я на родину», «Вологда»), использование различных видов рифмы подчеркивают индивидуальный авторский стиль М.Л. Матусовского.

Одной из характерных особенностей языка поэтических произведений М.Л. Матусовского, на наш взгляд, является частое включение в структуру поэтического текста такого средства художественной выразительности как диалог. В русской поэзии такая форма – не редкость. Достаточно вспомнить «Разговор книгопродавца с поэтом» А.С. Пушкина, «Поэт и гражданин» Н.А. Некрасова, «Ночь в пустыне» В. Иванова и т. д. У М.Л. Матусовского диалог с читателем всегда искренний, проникновенный. Автор как бы призывает нас найти ответы на волнующие его вопросы, заставляет задуматься, сопереживать, делает читателя активным участником творческого процесса. Часто такой диалог представлен в вопросно-ответной форме, или в форме риторического вопроса:

Отчего, отчего, отчего мне так светло?

Оттого, что ты идёшь по переулку («Старый клен»).

Где же моя темноглазая, где?

В Вологде, в Вологде («Вологда»)

Зачастую, на фоне риторического вопроса встречаются повторы, как одно из действенных средств усиления смысла текста, его экспрессии:

*Что так сердце, что так сердце встревожено,
Словно ветром тронуло струну?
О любви немало песен сложено,
Я спою тебе, спою ещё одну
(«Что так сердце, что так сердце встревожено...»).*

Диалог с читателем придает особую выразительность многим стихотворениям и постепенно перерастает в размышление, требующее не только прочувствовать строки автора, но и дополнить образную цепочку своими представлениями, ассоциациями, воспоминаниями. Ярким примером может служить стихотворение «С чего начинается Родина?».

*С чего начинается Родина?
С картинки в твоём букваре...*

При этом необходимо отметить, что образы, созданные поэтом, можно легко визуализировать, т.е. представить: автор ярко и подробно описывает место, время и участников события, придавая особое значение даже мелким деталям:

*Полям, вдоль берега крутого, Мимо хат –
В серой шинели рядового Шёл солдат.
(«Баллада о солдате»).*
*В своей домашней кофточке, в косыночке горошками
Седая, долгожданная, меня встречает мать
(«Вернулся я на Родину»).*

Отдельно хочется обратить внимание на употребление анафоры как одной из часто встречающихся стилистических фигур у Матусовского:

*Отчего, отчего, отчего гармонь поёт?
Оттого, что кто-то любит гармониста...
(«Старый клен»).*

Иногда автор выстраивает диалог непосредственно с образами, включенными в структуру произведения (Победа, Отчизна, Аврора и др.):

*« – Как, скажи, тебя зовут?
Как, скажи, тебя зовут?
И она ответила: — Победа!» («Как, скажи, тебя зовут?»).*
Открой нам, Отчизна, просторы свои («Берёзовый сок»).
Что тебе снится, крейсер Аврора («Крейсер Аврора»).

Участниками диалога могут быть не только читатели, но и фронтовые товарищи, делившие с поэтом все невзгоды военного времени, друзья, природа, одноклассники или просто дети, с нетерпением ожидающие возвращения скворцов:

*Так чем с тобой мне на прощанье обменяться?
(«Махнём не глядя»).*

*Давно, друзья весёлые, Простились мы со школою
(«Школьный вальс»).*
*Ребята! Ребята! Скворцы прилетели!
(«Скворцы прилетели»).*

В заключение хочется отметить, что диалог автора с читателем, включенный в структуру произведений поэта, оказывает влияние не только на личностное восприятие поэзии, но и способствуют более глубокому осмыслению художественных образов, представленных в стихотворениях, побуждает читателя принять участие в акте творчества.

Литература

1. Макеева Марина. «Нас не надо жалеть...» Поэты уходили на войну с Ростокинского проезда // Восточный округ. – 2015. – № 31 (120) за 28 августа. – С. 11.
2. Матусовский М. Л. Избранные произведения: в 2-х т. / М. Л. Матусовский. – М.: Художественная литература, 1982.
3. Матусовский М. Л. Такая короткая долгая жизнь: стихи и песни / М. Л. Матусовский. – М.: РИФ» РОЙ», 1995. – 176 с.

Ткаченко Е. И.

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Тимошко Г. В.
г. Макеевка, ДНР*

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Расширение сферы культурного взаимодействия делает особенно актуальным вопрос о культурной самобытности и культурных различиях, а также актуализирует сферу межкультурной коммуникации как в целом, так в области международной деловой активности – подчеркивает Письменный Е. В. [3, с. 1].

Особенно это важно для студентов, будущих молодых специалистов, имеющих широкие деловые контакты. Понятна необходимость знания иностранного языка для общения с коллегами из-за рубежа, но не все обращают внимание на невербальную составляющую общения. Целью данной работы является анализ роли невербальной коммуникации в современном межкультурном общении, а также описание особенностей и некоторых составляющих невербальной системы средств общения.

Невербальная составляющая коммуникации включает в себя жесты, мимику, позы и взгляды, интонацию голоса и многие другие

знаки общения. Немецкий ученый Айбль-Айбесфельдт установил, что способность улыбаться глухих или слепых от рождения детей проявляется без всякого обучения или копирования, что подтверждает гипотезу о врожденных жестах. Пол Экман, Уоллес Фризен и их коллега Зорензан подтвердили некоторые высказанные Дарвином предположения о врожденных невербальных знаках, когда они изучали выражения лица у представителей пяти глубоко отличных друг от друга культур. Они установили, что представители различных культур использовали одинаковые выражения лица при проявлении определенных эмоций, что позволило им заключить о врожденных особенностях [5, с. 4].

Исследования, выполненные в лаборатории Пола Экмана, сыграли решающую роль в разрешении спора о том, являются выражения лица универсальными или специфическими для каждой культуры. В одном из экспериментов американским и японским студентам был показан фильм, вызывающий стресс. Часть времени каждый студент смотрел фильм в одиночестве, а часть – рассказывая о своих переживаниях помощнику исследователя, принадлежащему к той же культуре, что и студент. Измерения показали, что когда студенты смотрели фильм в одиночестве, у американцев и японцев было практически идентичное выражение лица. Однако в присутствии другого человека, когда начинали действовать принятые в данной культуре правила управления лицом, между выражениями лица у японцев и американцев наблюдалось мало соответствия. Японцы маскировали выражения неприятных чувств на лице в большей степени, чем американцы [4, с. 16].

Как указывает А. Пиз, большинство жестов невербального поведения являются приобретенными, и значение многих движений и жестов культурно обусловлено [2, с. 4]. К таким жестам относятся эмблемы. Эмблемы имеют очень конкретное значение, известное каждому, принадлежащему к определенной культурной группе. Примерами хорошо известных эмблем являются: кивок головой – «да» и горизонтальное движение головой – «нет», движения рукой – «иди сюда» и «привет/пока», приставление руки к уху – просьба говорить громче и т. д. [4, с. 48].

Эмблемы используются намеренно и вполне умышленно. Например, в Китае в момент разговора принято улыбаться вне зависимости от того, о чем идет речь. Однако эта улыбка является выражением согласия и приветствия, а никак не чувства радости и взаимной приязни, как это принято у европейцев [1, с. 96]. Но такие невербальные средства у представителей разных национальностей или этнических групп могут иметь абсолютно разные значения, зачастую даже подразумевающие негативный эмоциональный окрас

или бранную лексику. Поэтому, на эту невербальную составляющую стоит обращать внимание в общении с иностранцами.

Также стоит учитывать влияние территорий, расстояний и дистанций между людьми на характер межличностного общения. Например, представители средиземноморских культур (Греция, южная Италия) предпочитают наиболее близкую межличностную дистанцию в общении, нежели жители стран Северной Европы (Швеция, Финляндия, Дания). В определенных культурах существуют большие отличия в дистанции в зависимости от типа взаимоотношений, например, в Аргентине, где положительно окрашенные взаимоотношения подразумевают общение на близкой дистанции, а отрицательно окрашенные – на далекой [1, с. 258].

В заключение можно отметить, что знание невербальных средств межкультурной коммуникации студентами обогатит палитру их средств общения и поможет найти общий язык с молодыми специалистами из разных стран.

Литература

1. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 608 с.
2. Пиз А. Язык телодвижений / А. Пиз. – М. : Эксмо, 2006. – 272 с.
3. Письменный Е. В. Роль невербальных средств общения в процессе межкультурной коммуникации / Е. В. Письменный // [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://linguo-culture.blogspot.com/p/blog-page_16.html 07.03.2018
4. Экман П. Узнай лжеца по выражению лица / П. Экман. – СПб. : Питер, 2010. – 272 с.
5. Якиманская И. С. Психология делового общения / И. С. Якиманская, Н. Н. Биктина, Е. В. Логутова // Оренбург : Litres, 2017 // [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://books.google.com.ua/books?id=w8YbDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false 07.03.2018

Тур Д. А.

*Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кочетова С. А.
г. Горловка, ДНР*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО В КНИГЕ В. НАБОКОВА «ДРУГИЕ БЕРЕГА»

Книга В. Набокова «Другие берега» долгое время рассматривалась исследователями творчества писателя как исключительно автобиографическое произведение, и лишь недавно её стали изучать как образец «художественной автобиографии». Литературоведы М. Маликова, В. Старк, Н. Букс, Н. Николина, А. Долинин, А. Леденёв и другие специальное внимание стали уделять соотносённости вымышленных и реальных фактов в повествовательной структуре произведения.

Безусловно, основой этого жизнеописания являются документальные факты жизни писателя. Однако «Другие берега» – это не хроника гражданских и семейных событий. Это мемуарно-философский роман, в котором автор размышляет «о времени и о себе».

Точка зрения, представленная в книге, является двойной: позиция персонажа, (лица, которое описывается) и автора-рассказчика (описывающее лицо). Рассказчик, повествуя о себе, как бы раздваивается. Мы видим две стороны: с одной, он, как повествователь, утверждает себя через написание текста, с другой, его воплощение, о котором мы читаем, автором не является. Таким образом, в тексте мы отмечаем непосредственно автора-героя, принадлежащего к повествуемому миру, а также автора-повествователя, того, кто создает повествуемый мир, воспринимаемый нами.

Как видим, В. Набоков несколько иронически обыгрывает эту особенность: «Заодно воскресает образ моей детской кровати, с подъемными сетками из пушистого шнура по бокам, чтобы автор не выпал» [1, с. 22]. Мы понимаем, что речь идёт о ребенке, которому ещё только предстоит вырасти и стать автором, но В. Набоков открыто называет этого ребенка автором, и мы осознаем, что неким фоном для автобиографии является именно фигура взрослого автора-повествователя, который подшучивает над читателями.

События и переживания лирического героя представлены не хроникально-линейно, а в соотносённости предельно удалённых временных и пространственных пластов, когда в памяти рассказчика возникают ассоциативные связи. Скажем, эпизод, в котором В. Набоков описывает отца героя повествования, подбрасываемого благодарными крестьянами. Он видит его, обращенного лицом

к небу, и тут же, внезапная ассоциация вызывает в памяти повествователя образ «умершего родителя» среди лилий и горящих свечей семнадцать лет спустя.

Нередко, В. Набоков вносит в такой ассоциативный ряд свои «коррективы». Например, автор сознательно искажает название бабочки «miserikote», чтобы провести ассоциативную связь с девочкой-французенкой Колетт, которой он был увлечен, как лёгкой и грациозной бабочкой.

Художественная категория памяти, предопределяющая ассоциативность повествовательной структуры, является центральной в романе В. Набокова. Хронотоп в произведении приобретает синтезированный характер, основанный на взаимопроникновении далеких пространственно-временных пластов, когда на суждения юного героя «накладываются» взгляды зрелого повествователя. Встречающиеся в тексте «а вот еще помню», с которого в романе зачастую начинается новый повествовательный фрагмент, обуславливает лейтмотивную композицию.

Изучая структурные особенности образа автора в контексте пространственно-временной структуры повествования, мы отмечаем, что герой существует внутри того хронотопа, где находятся персонажи, о которых он ведёт речь как повествователь, причем в этом мире и пространство, и время отдалены от того пространства и времени, где в момент создания повествования, находится рассказчик. Этот «момент» написания текста создаёт собственный авторский хронотоп, сопоставимый с реальным биографическим автором во времени и пространстве. Он также является близким читательскому хронотопу по признаку нахождения вне текста, но на самом деле также являющегося частью мира произведения. Таким образом, этот хронотоп выполняет функцию пространственно-временной композиционной рамки, которая необходима для восприятия текста автобиографии, а также помогает не упустить важность образа автора, который является организующим в повествовании.

Отсюда следует, что расположение и, вместе с тем, взаимодействие разных пространственных и временных планов усиливают многомерность повествования в «Других берегах». Такой принцип построения текста, его временная и пространственная организация в целом, преобразуют жанровую форму, а также делают «Другие берега» В. Набокова автобиографическим произведением нового типа, в котором хронотоп использован в новом ракурсе.

Литература

1. Набоков В.В. Другие берега / В.В. Набоков. – М.: Кн. палата, 1989. – 288 с.

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема одиночества всегда волновала человечество. В последнее время этой проблеме посвящаются все новые и новые работы, исследуются сущность одиночества, причины его возникновения, характерные проявления, а также влияние одиночества на разные категории людей в разные периоды жизни.

Одиночество – это переживание, вызывающее комплексное и острое чувство, которое выражает определенную форму самосознания, и показывающее раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности.

Наиболее остро проблема одиночества выражена в юности, а впервые одиночество осознается человеком в подростковом возрасте [1; 2; 3; 4]. Это связано, прежде всего, с развитием рефлексии в этом возрасте и переходом на новый уровень самосознания, с усилением потребностей в самопознании, принятии и признании, общении и обособлении, с кризисом самооценки. В переходном возрасте меняется представление о содержании таких понятий, как «одиночество» и «уединение». Дети обычно трактуют их физическое состояние («нет никого вокруг»), подростки же наполняют эти слова психологическим смыслом, приписывая им не только отрицательную, но и положительную ценность.

Причины возникновения чувства одиночества в подростковом возрасте разнообразны. Во-первых, переориентация общения с родителей и значимых взрослых на ровесников делает проблему взаимоотношений иногда очень болезненной. Если подросток в общении с друзьями и одноклассниками не получает принятия, признания и эмоционального отклика, если не удовлетворяются его потребности в социальном единении и самоутверждении, то у него возникает чувство одиночества.

Во-вторых, это выраженная у подростков потребность в уединении. Как известно, важной психологически обоснованной потребностью в подростковом возрасте является потребность в уединении, поскольку только наедине с самим собой подросток может осмыслить происходящие с ним изменения, оценить себя и свои отношения, определить линию своего поведения и свою позицию. Резкое преобладание потребности в уединении является тревожным признаком и приводит к состоянию хронического одиночества. Постоянное желание подростка быть в одиночестве

служит сигналом того, что что-то не так в его взаимоотношениях со сверстниками, а возможно, и во внутреннем мире.

В-третьих, подросток открывает свой внутренний мир. Он обретает способность погружаться в себя и наслаждаться своими переживаниями, начинает ощущать свое тело, открывает для себя мир любви. Практически любое событие стимулирует его к размышлениям о себе и своих проблемах. Открытие внутреннего мира – важное, волнующее событие, но оно приносит с собой множество тревог и переживаний. Появляется чувство неповторимости и одиночества. Оно возникает как смутное беспокойство, может ощущаться как внутренняя пустота, которую необходимо заполнить. Отсюда необъяснимые порывы к общению и уединению. Подростку начинает казаться, что никто не испытывал подобного чувства. В связи с этим меняется его поведение. То он уходит в свою комнату, закрывается и слушает музыку. То пропадает до ночи на улице. В его речи часто появляется местоимение «Я». А все события, которые происходят с ним, кажутся значимыми и решающими.

Еще одна причина, это запреты родителей. Если подросток много времени проводит со сверстниками, это пугает родителей, так он может попасть в так называемую асоциальную группу, где ребята приобщаются к пьянству, наркомании, преступности. Чтобы оградить ребенка от влияния асоциальной группы, родители запрещают общаться с подростками, которые им не нравятся. Запреты родителей приводят к изоляции ребенка, а изолированный ребенок – одинокий ребенок. Общение со сверстниками очень важный специфический канал информации для подростков. По нему подростки узнают многие необходимые вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые. Также, это специфический вид межличностных отношений. Групповая игра и другие виды совместной деятельности и вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в тоже время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся принципиально на равных началах и статус надо заслужить и уметь поддерживать, ребенок не может выработать необходимых взрослому коммуникативных качеств. А еще, общение со сверстниками – это специфический вид эмоционального контакта. Создание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости.

Проблема одиночества является одной из серьезнейших проблем человечества. Вряд ли найдется человек, который хотя бы иногда не

испытывал состояния одиночества. Очень актуальной эта проблема является для подросткового возраста. Избавиться от одиночества можно либо если научиться принимать это чувство и справляться с ним, переключаясь на иные значимые дела, например найти интересное занятие, увлечение, хобби, либо если научиться по-новому строить взаимоотношения с людьми, чтобы не чувствовать своего одиночества, найти новых друзей.

Литература

1. Карпиков А. Р. Позитивные аспекты переживания одиночества в подростковом возрасте / А. Р. Карпиков. – М. : Просвещение, 2002. – 392 с.
2. Киселева В. Подростковое одиночество / В. Киселева // Школьный психолог. – 2002. – № 8. – С. 32.
3. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
4. Кривцова С.В. Подросток на перекрестке эпох / С. В. Кривцова. – М. : Генезис, 1997. – 228 с.

Унгуриян М. Л.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, проф. Штакина Л. А.
г. Горловка, ДНР*

НОМИНАТОРЫ ЛЕКЦИОННОГО ДИСКУРСА В ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ

Современный этап развития лингвистической науки ориентирован на изучение речевой деятельности в широком социальном контексте, который отражает личностно-ориентированный характер дискурса как суперсистемы. Восприятие языка как системы социальных норм коммуникации наводит на мысль о том, что варьирование в плоскости коммуникативного процесса является результатом пересечения лингвистических и нелингвистических (социальных) факторов [3]. Социолингвистический анализ межличностной коммуникации, прежде всего, предполагает лингвистическую и социологическую оценку исследуемых объектов, поскольку языковое варьирование сопоставляется с системно упорядоченными социальными расхождениями.

В последнее время большинство лингвистов обращают внимание на гендерный фактор речи, в частности, на специфику коммуникативного поведения представителей женского и мужского гендеров, которые обуславливают определенные изменения на всех уровнях языка в силу того, что выбор говорящим той или

иной единицы определяется, в нашем понимании, гендерными особенностями участников коммуникативного процесса.

Следует отметить, что особенности гендера адресанта могут обуславливать манеру общения, композиционные особенности дискурса, а также комплекс вербальных средств, благодаря которым создается речевая конфигурация коммуникативных событий. Как отмечает В. П. Нерознак, языковой аспект гендера предполагает исследование особенностей дискурса, порождаемого «гендерной языковой личностью» [2, с. 70]. Вместе с тем, гендерная дифференциация как естественный процесс, в котором биологические различия между мужчиной и женщиной наделяются социологическим значением, отображается в речевом поведении субъектов социума и предоставляет возможность переосмыслить языковой знак как средство самовыражения индивидуума [1, с. 38].

При исследовании проблемы гендера в дискурсе нами было установлено, что в особенностях речевого поведения женщин и мужчин сложился ряд зафиксированных в языке стереотипов фемининности и маскулинности. Например, тенденция к избеганию доказательности, стремление к описательности и образности, склонность к обсуждению людей и событий, опора на определенные факты, их описание и оценку, частотное употребление междометий, метафор, сравнений, эпитетов (говорящий-женщина) и уверенность, аргументированность, сдержанность, фактологичность, стремление занимать доминирующую позицию (говорящий-мужчина) [4].

Наше исследование базируется на дискурсе «публичная лекция» трех тематических полей: «История», «Окружающая среда», «Искусство». В рамках этой публикации представлены наши первичные наблюдения над особенностями вербализации коммуникативного замысла трёх тематических полей, которые характеризуются специфической оценочностью. В ходе нашего сопоставительного анализа мы пришли к выводу о том, что женский дискурс и дискурс мужчины имеют некоторые особенности вербальной стереотипизации. Следует отметить, что в тематическом поле «История» доминирует рациональная оценочность, поле «Искусство» представлено доминирующей эмоциональной оценкой, а оценочность «Окружающей среды» носит смешанный характер.

Согласно нашим первичным статистическим данным, в тематическом поле «История» мы наблюдаем параллелизм в плане использования субстантивных конструкций с предлогом (СКП), имеющих определённый семантический потенциал, что подчёркивает стремление лектора-женщины адекватно использовать языковой ресурс в контексте с доминирующей рациональной оценкой. Тематическое поле «Окружающая среда» отражает некоторые особенности использования субстантивных конструкций,

в частности: «пространственные» СКП – 28% (женщины), и – 14% (мужчины), поскольку женщина больше стремится к описательности. Использование «ментальных» СКП (лектор-женщина) – 20% и (лектор-мужчина) – 48%, указывает на статистическую предпочтительность СКП этой разновидности в силу гендерной специфики мужчины как аргументированность речевого поведения. В тематическом поле «Искусство» лектор-женщина проявляет гендерную специфику вербализации благодаря использованию «качественных» моделей СКП – 53%. В этом тематическом поле в лекциях мужчин – 28% использования «качественных» моделей СКП, что свидетельствует о гендерных особенностях говорящих мужчин, предпочитающих быть сдержанными и фактологичными.

Литература

1. Мацюк Г. В. Прикладна соціолінгвістика. Питання мовної політики / Г. В. Мацюк. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. – 212 с.
2. Нерознак В. П. Языковая личность в гендерном измерении / В. П. Нерознак // Гендер: язык, культура, коммуникация : тез. I междунар. конф. – М. : Изд-во МГЛУ, 1999. – С. 70-71.
3. Штакіна Л. О. Соціофонетичний аспект жанрової динаміки // Наукові записки. – Вип. 75 (2). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 5 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – С. 131-135.
4. Штакіна Л. О. Гендерна дихотомія як фактор просодичного акценту / Л. О. Штакіна // Актуальні проблеми менталінгвістики. Збірник статей за матеріалами VI Міжнародної наукової конференції. – Черкаси, 2009.

Харченко Б. А.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Навка И. А.
г. Горловка, ДНР*

ВКЛАД ДОНБАССА В ДЕЛО ПОБЕДЫ И ПОСЛЕВОЕННОГО ВОССТАНОВЛЕНИЯ ЭКОНОМИКИ ДОНБАССА

Шел третий год Великой Отечественной войны. Несмотря на крупные поражения на советско-германском фронте, фашистская армия к лету 1943 г. была еще весьма мощной силой, способной к длительной вооруженной борьбе. Тотальная мобилизация в Германии и странах-сателлитах позволила врагу к лету 1943 г. сосредоточить против советских войск 232 дивизии – 5,3 млн. солдат и офицеров [5, с. 186].

Гитлер и его окружение стремились взять реванш за поражение под Сталинградом и вновь овладеть стратегической инициативой. С 5-го июля 1943 г. началось немецкое наступление, переросшее в грандиозное Курское сражение. Ставка Верховного главнокомандования приказала почти всем фронтам перейти к активным наступательным действиям. Сделано это было для того, чтобы лишить противника возможности маневрировать своими резервами и перебрасывать на Курское направление войска с других участков советско-германского фронта. Особенно важную роль должны были сыграть войска Юго-Западного и Южного фронтов, решительным наступлением в Донбассе они должны были обеспечивать действия Центрального, Воронежского и Степного фронтов на Курской дуге, отвлечь оттуда часть сил противника. Наступательная операция советских войск на Миус-фронте получила название «Миусская» [5, с. 185].

Советское наступление проводилось в рамках Миусской операции с 17 июля 1943 г. по 2 августа 1943 г. Операция закончилась тактической неудачей, так как Миус-Фронт вновь не удалось прорвать. Но в стратегическом значении на данном участке фронта удалось сосредоточить крупные силы врага, которые он не смог бросить под Курск [1, с. 118]. Донбасская наступательная операция была уже третьей серьезной попыткой прорвать Миус-фронт и освободить Донбасс. 13 августа 1943 г. войска Юго-Западного фронта начали штурм обороны врага на Северском Донце, облегчив прорыв «Миус-фронта». 18 августа после артиллерийской и авиационной подготовки войска Южного фронта начали форсировать р. Миус. За период с 18 по 30 августа соединения и части Южного фронта прорвали сильную, заблаговременно подготовленную оборону противника, расширили прорыв до 90 км, продвинулись на глубину до 50 км. С ликвидацией таганрогской группировки противника войска Южного фронта завершили разгром Миус-фронта. Столица Донбасса была освобождена войсками Южного фронта 8-го сентября 1943 г. Преследуя противника, войска Юго-Западного фронта 22 сентября отбросили его за Днепр на участке Днепропетровск – Запорожье. Войска Южного фронта в тот же день вышли к реке Молочная. Этим закончилась Донбасская операция [1, с. 387].

Возвращение Донецкого угольного бассейна будет иметь важное стратегическое для СССР. Началось экономическое возрождение региона, давшее толчок к дальнейшему усилению ВПК страны. Возрождение Донецкого бассейна стало важным хозяйственным и военно-политическим заданием не только для трудящихся региона, но и для всего советского народа. Вначале на Донбассе восстановился политический аппарат власти, в период сентября-ноября 1943 г. начали свою работу 44 райкома, возродились первичные партийные

организации [3, с. 56]. Государственный Комитет Обороны и ЦК ВКП (б) в начале 1944 г. приняли решение об обеспечении рабочей силой промышленных предприятий и предприятий Донбасса. ЦК ЛКСМ мобилизовала для работы в угольной промышленности 42 тыс. человек [3, с. 57].

Первой на Донбассе достигла довоенного уровня производства угольная промышленность, вместе с мужчинами в забой спускались и девушки. Стоит отметить горловчанку М. С. Гришутину, именно благодаря ее личному примеру на Донбассе развернулось движение женщин за овладение мужскими специальностями. Благодаря усилиям тысяч патриотов на протяжении заключительного периода Великой Отечественной войны трудящиеся Донецкой области возобновили деятельность 69 основных шахт и 350 мелких шахт [4, с. 70]. На шахтах комбинатов «Сталинуголь» и «Артемуголь» в сентябре 1945 г. каждый день добывалось 50 тыс. тон топлива, 23 шахты превзошли довоенный уровень угледобычи [3, с. 58].

Благодаря самоотверженному труду рабочих к концу первой послевоенной пятилетки довоенный уровень промышленного производства в Донецком бассейне был превзойдён на 24%, а продуктивность труда работников возросла на 11%. Медалью «За восстановление угольных шахт Донбасса», была награждена 21 тыс. трудящихся региона. Кроме того, 19,5 тыс. человек одержали медаль «За восстановление черной металлургии Юга». Группе новаторов производства было присвоено звание Героя Социалистического Труда. 227 донбассовцев были удостоены высшей Советской награды – звания Героя Советского Союза (двое из них дважды) [2, с. 64].

Литература

1. Бунтовский С. Ю. / Донбасс: Русь и Украина. Очерки истории / С. Ю. Бунтовский. – Донецк: Донбасская Русь, 2015. – 387 с.
2. Голицын М. В. Донецкий угольный бассейн // Динамика атмосферы – Железнодорожный узел / М. В. Голицын. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2007. – С. 266. – (Большая российская энциклопедия : [в 35 т.] / гл. ред. Ю. С. Осипов ; 2004, – т. 9).
3. Кулаковський В. М. Історія міст і сіл УРСР Донецька область / В. М. Кулаковський. – Київ, 1970. – 992 с.
4. Омеляненко И. Я. Коммунисты Донбасса в ВОВ / И. Я. Омеляненко. – Донецк, 1959. – 97 с.
5. Чуйков В. И. Великая Отечественная / В. И. Чуйков, А. В. Рябов. – М. : Планета, 1982. – 402 с.

Чебаненко М. И.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Сушинская И. М.
г. Донецк, ДНР*

ЛЕКСИКА СКАНДИНАВСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Скандинавские языки – датский, шведский, норвежский, исландский и ферейский – составляют северную группу в системе германских языков, отличаясь от других групп ее рядом особенностей в словарном составе.

Лексика скандинавского происхождения этимологически относится к датскому, исландскому, норвежскому, шведскому языкам. Однако по своей значимости на первом месте в качестве языка-донора выступает шведский язык, что вполне объяснимо. Исторически славяно-скандинавские контакты на раннем этапе их развития сложились именно с выходцами из Швеции.

Судьбы Руси и Скандинавии издавна были тесно связаны в историческом, политическом и торговом отношении. Как номинации реальных русской жизни периода формирования русской народности лексемы скандинавского происхождения, безусловно, не раз становились предметом пристального внимания историков. Именно историки и привели первые сведения о скандинавизмах и рассмотрели их значения. Вопрос о скандинавизмах и в историко-этимологических исследованиях, и в исследованиях по истории русского литературного языка затрагивался, но косвенно и попутно. Акцент всегда стоял на исторической составляющей, если дело касалось первых, зафиксированных историческими документами, скандинавских лексических элементов [1, с. 3].

Несмотря на то, что изучением заимствованной лексики было посвящено значительное количество научных исследований (Шухардт Г., Пауль Г., Булич С. К., Грот Я. К., Мильорини Б., Пизани В., Балли Ш., Шахматов А. А., Щерба Л. В., Реформатский А. А., Крысин Л. П., Эллегорд А., Хауген Э. и многие другие), крайне мало внимания, к сожалению, было уделено одному из наиболее интересных корпусов иноязычной лексики – скандинавизмам. Лингвистическая же «перспектива» исследования скандинавизмов уходила из поля зрения филологов, вероятно, по причине того, что сам корпус этой лексики не так уж и велик.

Как отмечает В. А. Кохановский, русская лексика скандинавского происхождения составляет 215 лексических единиц. Тематически данную лексику можно распределить на 4 группы: человек, артефакты, природа, область пространства. Это свидетельствует об интенсивных русско-скандинавских межъязыковых контактах

и социокультурной значимости скандинавского лексического элемента для русского этноменталитета [1, с. 7].

Так, к первой группе лексики для обозначения человека следует отнести, например: *варяг, ябедник* (в древнерусском языке – княжеское доверенное лицо с полицейскими или судебными функциями), *викинг, гот, норманн, тиун, витязь, бобыль* и т.д.; ко второй группе – артефакты, принадлежат: *никель, фураж, экипаж, ярус, ларь, кнут, динамит*, названия государственных учреждений *риксдаг, спортинг, фолькетинг* и др.; к третьей группе, для обозначения природных явлений, относятся такие лексемы как: *акула, лемминг, нарвал, шквал, сельдь* и др.; к четвертой группе – *хутор, фиорд, Балтийское* (море), *Волга* и т.п.

Скандинавских слов в русском языке очень немного, и заимствованы они были в основном еще в древнерусский период, до формирования литературного языка.

Лексика скандинавского происхождения проникала в русский язык на всем протяжении периода с X по XX веков. Больше всего слов (66) было заимствовано в X-XIV вв. Меньше всего (33) – с XIX в. – по настоящее время.

В художественной и исторической литературе встречаются и некоторые другие давние заимствования скандинавского происхождения, к настоящему времени устаревшие. Например, у Жуковского, Лермонтова встречаются *скальд* (древнескандинавский певец-поэт), в поэме А.К. Толстого «Князь Михаиле Репнин» – *тиун* (на Руси в XI – XVII веках управляющий княжеским или боярским хозяйством, судья низшей инстанции и др.), в романе А. Ладинского «Анна Ярославна – королева Франции» – *ярл* (человек знатного рода) и т.д.

Позднее, в XX веке, пришли в наш язык *сайда, слалом, айсберг, англстрем, ванадий, гейзер, омар, омбудсмен* и др.

Интересно, что экзотизмы, отражающие мифологические мировоззрения и представленные в художественной литературе, в частности фантастического направления: *валькирия, Один, руна* относятся к древнейшим заимствованиям (X-XIV вв.).

Следует отметить, что популярные имена собственные – *Глеб, Олег, Игорь, Ольга* – также скандинавского происхождения.

Заимствование происходило через непосредственное общение (устным путем) славян со скандинавскими купцами и великокняжескими дружинниками-скандинавами, служившими у русских князей.

Скандинавская лексика проникла не только в литературный язык, но и стала частью русских говоров и диалектов. Приметы заимствованных скандинавских слов стерлись.

Литература

1. Кохановский В. А. Русская лексика скандинавского происхождения: автореф. дис ... канд. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка» / Кохановский Виталий Александрович. – Великий Новгород, 2010. – 20 с.
2. Крысин Л. П. Русское слово своё и чужое. Исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Л. П. Крысин. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 883 с.

Черных А. С.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дринко А. Г.
г. Горловка, ДНР

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОГО СЛЕНГА (на материале британских СМИ)

Спорт справедливо называют «феноменом XX века». В силу своего всеобъемлющего, универсального характера спорт является не только узкопрофессиональной человеческой деятельностью, но и частью культурной, политической, социально-экономической жизни определенной страны, неотъемлемой частью традиций и самосознания народа. Спортивная сфера находится в центре внимания лингвистов, для которых особый интерес представляет не просто язык спорта, а его реализация, которая формируется спонтанно и зачастую выражается в такой разновидности субстандартной лексики, как сленг. Спортивный сленг трансформировался в своеобразный код, необходимый для коммуникации внутри данного общества. Сленговые выражения зачастую выступают вторичными номинантами узкопрофильных профессиональных терминов, например: *to fill shoes* – «выйти на замену», *farm team* – «дублирующий состав», *slip-up* – «фиаско». Некоторые исследователи называют их «лексическими значениями экспрессивно-синонимического типа» [5, с. 87]. Наиболее часто встречаются они в устной речи спортивных специалистов: спортсменов, журналистов, аналитиков, а также просто любителей.

Носители спортивного сленга используют для обозначения актуальных для них понятий, в первую очередь, лексические единицы из литературного языка без существенного нарушения формы, но в то же время, переосмысляя метафорически или метонимически их значения, например: *dead frost* – «разгромное поражение», *gapers* – «верные болельщики команды». Характер таких переосмыслений специфичен ввиду своеобразия психологии

и мировосприятия носителей молодежного языка. Как отмечала Е. А. Земская, «яркая отличительная черта жаргонного и сленгового словообразования – создание слов не с помощью обычных словообразовательных средств (суффиксов и приставок), но разного рода нетрадиционными способами...» [2, с. 23]. Н. Г. Комлев подчёркивает, что комплекс компонентов значения иностранного слова, усвоенного на основе отечественных реалий, не соответствует комплексу, известному среднестатистическому носителю данного иностранного языка. Языки, отражающие разные культуры, по-разному формируют свои «культурные значения». Автор отмечает, что человек, изучающий иностранный язык, должен ознакомиться с культурой соответствующего народа, «...ибо главная опасность при усвоении семантической стороны иностранного языка состоит нередко в незнании культурной коннотации лексики этого языка. Это незнание означает неполноценное знание соответствующего языка вообще» [4, с. 50], например: *to lay a bomb* – «выиграть в нечестной борьбе», *to touch home* – «выиграть матч».

В семантическую структуру коннотации обычно включают эмоциональный, экспрессивный, оценочный и функционально-стилистические компоненты семантики слова. Иной подход к проблеме имеет В. И. Шаховский, который семантикой коннотации считает эмотивность. Оценочный и экспрессивный компоненты не являются коннотативными, они – компоненты логико-предметного значения [7, с. 68]. Остановимся более детально на каждом из представленных компонентов значения.

Одним из наиболее сложных и потому до сих пор, не получивших однозначного определения является экспрессивный компонент, представляющий в семантике сленга категорию экспрессивности, которая, по словам В. Н. Телия, есть «...один из наиболее размытых лингвистических концептов» [6, с. 28]. Под экспрессивным компонентом значения понимается выражение словом усиления признаков, входящих в денотативный компонент значения (огромный = большое + усиление), например: *dead failure* – «безнадежное положение команды». Стоит отметить, что понятие «экспрессия» толкуется в лингвистической литературе неоднозначно. Частично экспрессия понимается в широком смысле: как выразительность, яркость, необычность речи; иногда – как «художественность» речи, ее «изобразительность». Е. М. Галкина-Федорук под экспрессией понимает «...свойство языковых средств осуществлять изобразительно-выразительную функцию при реализации денотативного значения и степень выразительности» [1, с. 72]. Экспрессия, очевидно, может быть компонентом системного значения слова, элементом его коннотации, а может быть и речевой, т.е. возникать под влиянием совокупности различных факторов:

синтаксической конструкции, звуковых и морфологических ассоциаций, рифмы, аллитерации, интонации. Промежуточный этап между речевой и системной экспрессивностью занимает образное употребление слова, при котором актуальный смысл слова, реализуясь в нетипичном контексте, создает эффект «новизны», неожиданности, и этим усиливается выражаемый признак, т.е. создается экспрессия, например: *also ran* – «неудачник». Экспрессивный компонент значения может быть представлен в толкованиях значений в виде слов и словосочетаний *очень, сильно, чрезвычайно, много, в высшей степени*, например: *to have a lot on the ball* – «быть изобретательным, играть нестандартно». Иногда под экспрессией подразумевают эмоциональную или оценочную окрашенность речи: эмоциональное отношение к признаку предмета, о котором сообщает данный знак.

Наибольшую трудность представляет разграничение оценочного и эмоционального компонентов, так как чаще всего они выступают вместе и тесно связаны в пределах значения. Трудность заключается в том, что оценка предмета человеком обычно связана с эмоциональными переживаниями. С другой стороны, понятие «оценка» и «эмоция» (чувство) не всегда можно разделить, часто даже говорят «эмоциональная оценка», например: *to have the best of a bargain* – «уверенно выиграть», *to win by a narrow margin* – «выиграть неуверенно, с небольшим перевесом».

В лингвистике под оценкой принято понимать общественно закрепленное отношение носителей языка к внеязыковому объекту и к фактам языка и речи. Положительную (мелиоративную) и отрицательную (дерогативную, пейоративную) оценку можно рассматривать как полярные, предполагающие некую «среднюю», «нейтральную» или «нулевую» оценку, которая выступает в качестве «точки отсчета» при оценочной квалификации объекта [3, с. 70], например: *to kick smb around* – «жестко обойтись с соперником, трав threaten». Эмоциональное же значение выделяется у знаков, которые называют те или иные эмоции или чувства.

Спортивные сленговые выражения по преимуществу представляют собой креативные экспрессымы: в их семантике отражается не столько сам денотат, сколько отношение к нему участников коммуникации. Именно поэтому спортивные сленгизмы так часто выражают эмотивную оценочность, например: *Sink or swim!* – «Проиграй или умри!» Комический эффект нередко возникает в результате значимого расхождения между типовым (ожидаемым, стандартным, литературным) способом выражения и данным (неожиданным, субстандартным, сленговым), например: *to sweep to victory* – «выиграть непринужденно, «сместить» соперника».

Подавляющее большинство единиц спортивного сленга крайне экспрессивны и в сущности своей являются яркими примерами

эмотивной оценочности и экспрессивности. В семантическую структуру коннотации обычно включают эмоциональный, экспрессивный, оценочный и функционально-стилистические компоненты семантики слова.

Литература

1. Галкина-Федорук Е. М. Экспрессивность в языке: сборник статей по языкознанию / Е. М. Галкина-Федорук. – М. : Наука, 1958. – 72 с.
2. Земская Е. А. Слова, с которыми мы все встречались: Толковый словарь русского общего жаргона / Е. А. Земская. – М. : Азбуковник, 1999. – 320 с.
3. Катермина В. В. Национально-культурная специфика образа человека / В. В. Катермина. – Волгоград, 2005. – 339 с.
4. Комлев Н. Г. О культурном компоненте лексического значения / Н. Г. Комлев // Вестник Московского университета, 1966. – № 5. – С. 43-50.
5. Прохорова В. Н. Полисемия и лексико-семантический способ словообразования в русском языке / В. Н. Прохорова. – М. : Издательство МГУ, 1980. – 87 с.
6. Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция: метафора в языке и тексте / В. Н. Телия. – М. : Наука, 1988. – 28 с.
7. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В.И. Шаховский. – М. : URSS, 2008. – 208 с.

Чернышова А. А.

*Научный руководитель: ст. преп. Калиновская Е. А.
г. Алчевск, ЛНР*

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Современный английский язык отличается способностью к созданию новых словарных единиц. Проблема продуктивного словообразования является одной из самых актуальных в настоящее время, поэтому считаем целесообразным проанализировать его морфологические особенности и определить наиболее продуктивные способы.

Главной задачей проведенного исследования является анализ деривационных процессов и проведение классификации морфологических моделей в современном научно-техническом

английском языке (на материале современных лексикографических источников).

Множество работ и отечественных, и зарубежных посвящено как общим аспектам словообразования, так и ее частным проблемам, возникающим в конкретном языке. Среди зарубежных ученых, занимающихся изучением проблемы словообразования, следует отметить Г. Беркле, Г. Марчанда, среди отечественных – А. А. Земскую, Е. С. Кубрякову, А. Д. Мешкова и др. Работы данных ученых стали научной базой для многих последующих исследований, однако они не рассматривают словообразование в научно-техническом аспекте, что немаловажно в век высоких технологий и научно-технического прогресса.

Словообразование подразумевает создание слов с помощью специальных моделей. В деривационном процессе участвуют морфемы. Термин «морфема» определяется как наименьшая единица системы выражения, непосредственно соотносимая с соответствующими ей элементами системы содержания [1, с. 240-241]. Все сложные и производные от исходного слова образуются по определенным моделям. Под словообразовательной моделью понимают образец, способ которому следуют при производстве слова. Среди способов английского словообразования классифицируют морфологическое или фонетико-морфологическое, морфолого-синтаксическое и лексико-семантическое [2, с. 15]. Модели словообразования бывают продуктивными и непродуктивными. Продуктивность модели определяется способностью на определенном этапе развития языка образовывать новые слова, в то время как непродуктивность характеризуется наличием существующих слов, из которых невозможно сделать новые. К наиболее продуктивным морфологическим моделям, которые встречаются в научно-технических текстах, в настоящее время относят следующие: аффиксация, словосложение, конверсия, сокращение.

Процесс аффиксации состоит в том, чтобы создать новое слово, добавив один или несколько аффиксов к корневой морфеме. Аффиксация принадлежит к морфологическим способам создания слов и включает: префиксальный, суффиксальный и смешанные способы. В суффиксальном способе главную роль играет суффикс (*boring, dispersion*), в префиксальном – префикс (*overlap, nonferrous*), смешанный предполагает словообразование с помощью как суффикса(-ов), так и префикса (*anaerobic, decomposition*). Такие префиксы и суффиксы, как: *bi-, re-, multi-, semi-, inter-, un-, -ing, -tion, -al, -ed, -ic, -er* сохраняют и постоянно расширяют свои потенциальные возможности производить новые слова и остаются наиболее используемыми.

Словосложение – модель словообразования, в которой новые слова образуются путем объединения двух или более основ. Сложные слова разделяют на: а) сложные, образованные из простых основ: *input-output, cathode-ray*; б) сложные с использованием гласных / согласных звуков в качестве соединительных элементов: *electromotive, fluorocarbon*; в) сложно-производные слова: *battery-operated, light-emitting*; г) сложносокращённые слова: *combi-player, transceiver*; д) лексико-синтаксические образования с соединительными элементами (союз, предлог и т.п.): *reel-to-reel, point-and-click*.

Конверсионный способ подразумевает образование новой части речи, при этом изменяя ее лексическое и грамматическое значение. Более частотными являются две модели: $V \rightarrow N$ (*to feed \rightarrow a feed*); $N \rightarrow V$ (*a store \rightarrow to store*). К второстепенным конверсионным связям относят модели: $Adj. \leftrightarrow N$: *portable \rightarrow a portable*; $V - Adj. - N$: *to flat - flat - a flat*. Анализ свидетельствует о том, что терминологическая лексика является преимущественно результатом конверсии глагола в существительное.

Сокращения, или сокращенные слова образуются двумя способами. Первый способ предполагает создание нового слова в форме слога (реже двух) путем усечения исходного слова. Производящее слово, в свою очередь, может утратить начало (*telephone \rightarrow phone*), конец (*con \rightarrow conservative*) или как начало, так и конец (*refrigerator \rightarrow fridge*). Второй способ сокращения – аббревиатурный – заключается в том, что новое слово состоит из начальных букв группы слов: *WTO \leftarrow World Trade Organization, CD \leftarrow compact disc*.

Итак, проанализировав словообразовательный состав научно-технической лексики, следует сказать, что словообразование выполняет функцию образования производных слов, тем самым обогащая лексический состав языка. Нами выявлено, что наиболее продуктивными морфологическими моделями являются аффиксация и словосложение.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М. : УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
2. Бортничук Е. Н. Словообразование в современном английском языке / Е. Н. Бортничук, И. В. Василенко, Л. П. Пастушенко; ред. Ю. А. Жлуктенко. – К. : Вища школа, 1988. – 216 с.
3. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование : учебное пособие / Е. А. Земская. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта, 2011. – 328 с.

4. Мешков О. Д. Словообразование современного английского языка. – М. : Наука, 1976. – 312 с.

Чернякова Л. Е.

Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кочетова С. А.
г. Горловка, ДНР

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ МИФ И ЕГО ТРАНСФОРМАЦИЯ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

Как известно, наиболее обобщенный взгляд на «миф» – специфическое мирозерцание, возникшее в первобытном обществе, содержащее в себе зачатки науки и веры, религии, философии и искусства [6].

Второе понимание мифа возникло в XX веке. Концепции А.Ф. Лосева, Э. Кассирера, Л. Леви-Брюля, К.Г. Юнга, Б. Малиновского, К. Леви-Стросса и других показывают новый взгляд на миф. Главной особенностью этого понимания является внимание к психологическому и феноменологическому измерению культуры. Это значит, что область существования мифологии в первую очередь – это человеческое сознание.

Наравне с понятием «миф» часто употребляется понятие «архетип». Понятие «архетип» впервые было употреблено основателем аналитической психологии К.Г. Юнгом в его труде «Архетип и символ» [9]. Одним из основных свойств литературного архетипа является его типологическая устойчивость и высокая степень обобщения. По мнению А.А. Фаустова, архетип может обозначать «универсальный образ или сюжетный элемент, или их устойчивые сочетания разной природы и разного масштаба (вплоть до авторских архетипов)» [7].

Чтобы лучше понять роль архетипа, следует рассмотреть термин «архетипический герой». Архетипический герой – совокупность архетипов коллективного бессознательного, воплощающая собой определённые представления человеческого общества об основных нравственных качествах человека. Если рассматривать бытование архетипических героев в этом ключе, то становится очевидно, что они претерпевают некоторые изменения в зависимости от времени и места действия героя, а также в зависимости от основных материальных норм того общества, в котором было создано произведение.

По мнению А.Е. Нямцу, причиной создания продолжений образов или сюжетов является стремление автора довести уже известный сюжет до логического конца с той точки зрения современности, в

которой он находится, которая прямо косвенно всегда присутствует в новом варианте традиционной структуры [5].

В современной мировой литературе уже выработаны определенные архетипы и архетипические герои. Примером разработки архетипического образа является образ Дон Жуана.

Образ Дон Жуана возник на основе реальных событий еще в XVII веке. Позже история о Дон Жуане превращается в легенду, которая используется во многих произведениях средневековья. Среди известных писателей и музыкантов, использующих образ Дон Жуана – Тирсо де Молина, Ж.Б.П. Мольер, В.А. Моцарт, Дж.Г. Байрон, А.С. Пушкин и т.д.

Итак, образ Дон Жуана перерастает в миф, который разрабатывается в разных национальных культурах и, соответственно, в литературе.

В частности, образ Дон Жуана нашел свое отражение и воплощение в немецкой литературе XIX-XX веков. Новелла Э.Т.А. Гофмана «Дон Жуан», драма Христиана-Цитриха Граббе «Дон-Жуан и Фауст», произведение Эдена фон Хорвата «Дон Жуан приходит с войны», пьеса Макса Фриша «Дон Жуан, или любовь к геометрии», книга Петера Хандке «Дон Жуан (рассказано им самим)», репрезентуют не только образ, представляющий собой инвариант, но и варианты его интерпретации.

Таким образом, следует отметить, что на современном этапе развития мировой культуры и литературы обращение к мифам и мифологическим образам является важнейшим звеном, потому что каждая эпоха рождает свои мифы, отражающие современность.

Литература

1. Большакова А. Ю. Литературный архетип // Литературная учёба. – 2001. – № 6. – С. 171.
2. Дева-воительница [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Дева-воительница>
3. Мелетинский Е. М. О литературных архетипах / Российский государственный гуманитарный университет. – М., 1994. – 136 с. (Чтения по истории и теории культуры. Вып. 4).
4. Нямцу А. Е. Аксиологический контекст в традиционных художественных моделях / А. Е. Нямцу // Восточнославянская филология: сб. науч. тр. / Горловский ин-т иностр. языков; Донецкий нац. ун-т. Редкол.: С. А. Кочетова и др. – Вып. 24. Ч. 2. Литературоведение. – Горловка: Изд-во ГИИЯ ГВУЗ «ДГПУ», 2014. – С. 102-120.
5. Нямцу А. Е. Миф. Легенда. Литература (теоретические аспекты функционирования): Монография. – Черновцы: Рута, 2007. – 520 с.

6. Столяренко Л. Д. Культурология: Учебное пособие / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин, Л. Г. Сущенко. – М.: ИКЦ «МарТ», 2006. – 352 с.
7. Фаустов А. А. Архетип // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко. – М.: Изд-во Кулагиной; Intrada, 2008.
8. Шелковина Ю. А. Теория архетипов / Научно-практическая конференция МАН. – Алматы, 2003 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.proza.ru/2012/05/02/1056>
9. Юнг К. Г. Архетип и символ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fibusta.is/b/146039/read>
10. Das Nibelungenlied. Dusseldorf Zurich: Artemis & Winker, 2005. – 855 S.

Чиж А. Б.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.
г. Горловка, ДНР*

НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время мы все чаще наблюдаем примеры детской жестокости, агрессивности по отношению друг другу и близким людям. Под влиянием далеко не нравственных мультфильмов у детей искажены представления о нравственных качествах: о доброте, милосердии, справедливости [4].

Сказки, являясь художественно-литературными произведениями, одновременно были и областью теоретических обобщений по многим отраслям знаний. Они – сокровищница народной педагогики, более того, многие сказки являются педагогическими, т. е. в них содержатся педагогические идеи [1, с. 120].

Передовые педагоги всегда были высокого мнения о воспитательном и образовательном значении народных сказок и указывали на необходимость широкого их использования в педагогической работе.

Сказки русского народа К. Д. Ушинский назвал первыми блестящими попытками народной педагогики. Восторгаясь сказками как памятниками народной педагогики, он писал, что никто не в состоянии состязаться с педагогическим гением народа. То же самое следует сказать о сказках и других народов [1, с. 120].

Великий русский педагог К. Д. Ушинский был о сказках настолько высокого мнения, что включил их в свою педагогическую систему. Причину успеха сказок у детей Ушинский видел в том, что

простота и непосредственность народного творчества соответствует таким же свойствам детской психологии. «В народной сказке, – писал он, – великое и исполненное поэзии дитя – народ рассказывает детям свои детские грезы и, по крайней мере, наполовину сам верит в эти грезы» [1, с. 120].

Рассказы К. Д. Ушинского: реалистические, научно-познавательные, а также сказки отличаются дидактикой и имеют педагогический характер. Источником произведений Ушинского является русский фольклор (пословицы, поговорки, народные сказки и др.). Почему фольклор? Да ведь это те самые произведения, в которых заложена народная мудрость! А именно мудрость и следует передавать детям [3].

Народная сказка способствует формированию определенных нравственных ценностей. Многие народные сказки внушают уверенность в торжестве правды, в победе добра над злом. Как правило, во всех сказках страдания положительного героя и его друзей являются преходящими, временными, за ними обычно приходит радость, причем эта радость – результат борьбы, результат совместных усилий. Оптимизм сказок особенно нравится детям и усиливает воспитательное значение народных педагогических средств. Увлечательность сюжета, образность и забавность делают сказки весьма эффективным педагогическим средством [1, с. 126].

У каждого народа испокон веков формировались свои традиции, нравственные идеалы. В каждом народе детей воспитывают по-разному, поскольку каждый народ обладает накопленными веками традициями воспитания, формирования личности человека.

В современном обществе идет процесс переосмысления общечеловеческой культуры, традиций и обычаев народов. Это, прежде всего, связано с ростом национального самосознания, со стремлением возродить наиболее эффективные нормы и методы воспитания, ибо пренебрежение к народной педагогике приводит к утрате чрезвычайно ценных педагогических идей.

Литература

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 183 с.
2. Захарова Л. Русская народная сказка как средство воспитания школьников / Л. Захарова // Международный образовательный портал. [Электронный ресурс]. – 2017. – №1. – Режим доступа : <http://www.maam.ru/detskijasad/doklad-na-temu-ruskaja-narodnaja-skazka-kak-sredstvo-vospitanija-doshkolnikov-680549.html>
3. Саксон Т. Сказки для воспитания или Ушинский – детям / Т. Саксон // Литературно-педагогический блог. [Электронный

ресурс]. – 2012. – № 1. – Режим доступа : <http://lit-dety.ru/nemnogo-o-detskoj-literature/skazki-dlya-vospitaniya-ili-ushinskij-detyam-chast-1.html>

Чижикова О. К.

*Научный руководитель: ст. преп. Иващенко Е. В.
г. Алчевск, ЛНР*

ЗАИМСТВОВАНИЯ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Заимствованная лексика занимает все более активные позиции в лексической системе языков, в частности в английском и русском языках, тем самым осуществляя значительное воздействие на функционирование истинно национальных языковых единиц конкретного языка.

Заимствование – переход элементов одного языка в систему другого языка как следствие более или менее длительных контактов между этими языками. Это неотъемлемая составляющая функционирования и исторического изменения языка, один из основных источников пополнения словарного запаса. Доля заимствованных элементов в языках велика, хотя точно подсчитать их количество не представляется возможным, как по причине постоянного увеличения количества иноязычных элементов, проникающих в язык, так и вследствие действия процесса ассимиляции, который затрудняет возможность установить происхождение слова [1, с. 22].

Особое место среди заимствований занимает интернациональная лексика. Интернациональная лексика – это (от лат. *inter* – между + *natio*, *nationis* – народ) слова общего происхождения, существующие во многих языках с одним и тем же значением, но обычно оформляемые в соответствии с фонетическими и морфологическими нормами данного языка. Основную часть интернациональной лексики составляют термины из области науки и техники. Изучением причин заимствования иноязычных слов занимались многие лингвисты еще в начале XX в. На сегодняшний день выделяют множество причин появления англицизмов в русском языке. Они выделяют две основные причины: экстралингвистические и внутрилингвистические (языковые).

К экстралингвистическим причинам относят:

1. Культурное влияние одной нации на другую, в результате которого происходит не только переход слов из одного языка к

другой, но и заимствование определенных фрагментов ценностной картины мира.

2. Повышение интересов того или иного языка к процессам или явлениям бытового содержания.

3. Авторитетность языка-донора, впоследствии вызывающая повышенный интерес некоторых культурных слоев общества к языку, к приобретению новых культурных концептов.

4. Наличие устных или письменных языковых контактов стран, являющихся следствием двуязычия.

К внутрилингвистическим причинам относят:

1. Отсутствие в принимающем языке эквивалентов для обозначения нового понятия.

2. Стремление к использованию одного заимствованного слова вместо уже существующего описательного оборота, в целях экономии речевых усилий.

3. Тенденция к экспрессивности, ведущая к появлению иноязычных стилистических синонимов.

Сам процесс языкового заимствования рассматривается лингвистами в неразрывной связи с культурными и иными контактами двух разных языковых обществ и как часть и результат таких контактов [3, с. 12].

Л. П. Крысин выделяет следующие причины заимствования:

1. Потребность в наименовании новой вещи, нового явления; Например: *компьютер*; *такси*.

2. Необходимость разграничить содержательно близкие, но все же различающиеся понятия. Например: *страх* – *паника*; *сообщение* – *информация*.

3. Необходимость специализации понятий в той или иной сфере, для тех или иных целей; Например: *предупредительный* – *превентивный*; *вывоз* – *экспорт*.

4. Тенденция, заключающаяся в том, что цельный, нерасчлененный на отдельные составляющие объект должен обозначаться «цельно», а не сочетанием слов. Например: *снайпер* – *русс.: меткий стрелок*, *спринтер* – *бегун на короткие дистанции*.

5. Наличие в заимствованном языке сложившихся систем терминов, обслуживающих ту или иную тематическую область, профессиональную среду и т.п. и более или менее единых по источнику заимствования этих терминов. Это терминология вычислительной техники, которая сложилась на базе английского языка, спортивная терминология, а также лексика некодифицированных подсистем языка. Например: *хиппи*, *музыкантов*, *хакеров* и др.

6. Восприятие иноязычного слова как более престижного, «ученого», «красиво звучащего». Например: *мерчендайзер* [2, с. 58].

Таким образом, заимствование в языке является одним из важнейших факторов его развития. Заимствование увеличивает лексическое богатство языка, служит источником новых корней, словообразовательных элементов и точных терминов и является следствием изменений, происходящих в жизни человека.

Литература

1. Гарбовский Н. К. Теория перевода / Н. К. Гарбовский. – М. : Издательство Московского университета, 2004. – 544 с.
2. Крысин Л. П. Иноязычные слова в современной жизни // Русский язык конца XX столетия. – М., 1996. – 161 с.
3. Крысин Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке. – М. : Просвещение, 1968. – 208 с.

Чмырь М. А.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ясинецкая Н. А.
г. Горловка, ДНР

ОБРАЗЫ ЖИВОТНЫХ В ОСНОВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Фразеологические единицы (ФЕ) являются ценным и важным компонентом любого языка, и, следовательно, изучение различных аспектов фразеологии остается актуальным. А. В. Кунин определяет фразеологизмы как устойчивые словосочетания с осложненной семантикой [1, с. 12]. Л. И. Рахманова считает фразеологическими единицами целостные словосочетания, которые не создаются, а воспроизводятся в речи целиком [2, с. 223]. Например, о невероятно вкусной еде говорят: англ. *finger lickin' good* – рус. *пальчики оближешь* – укр. *пальчики (реже пальці) оближеш*; а о сильном страхе – англ. *blood runs cold* или *blood freezes* – рус. *кровь стынет в жилах* – укр. *кров холоде в жилах*.

Фразеологические единицы с компонентом-зоонимом составляют большой пласт лексики и занимают важное место в исследовании фразеологии. Под термином «зооним» большинство лингвистов понимают слово, обозначающее живое существо, относящееся к животному миру. Более четкое определение зоонима дает Н. В. Солнцева: под данным термином она понимает «словарную единицу, которая, с одной стороны, может принимать «облик» зоосемизма, собственно названия животного (млекопитающих, птиц, насекомых), с другой стороны – зооморфизма, своего переносного, метафорического варианта, проецируемого на человека, характеризующего и оценивающего его» [3, с. 6].

Фразеологические единицы с компонентом-зоонимом отражают национально-культурные особенности, дух, менталитет и традиции каждого народа. Образы животных в основе фразеологических единиц в сопоставляемых языках могут совпадать и различаться.

Рассмотрим ФЕ, которые содержат одинаковые компоненты-зоонимы в сопоставляемых языках и используются для характеристики людей, их поведения и действий. Так, о человеке, который рано встает, говорят: англ. *an early bird* – рус. *ранняя пташка* – укр. *рання пташка*. Смелого человека в сопоставляемых языках сравнивают со львом: англ. *as bold as a lion* – рус. *храбрый как лев* – укр. *хоробрий як лев*; сильно голодного – с волком: англ. *as hungry as a wolf* – рус. *голодный, как волк* – укр. *гоłodний, як вовк*. О бедном человеке говорят: англ. *as poor as a church mouse* – рус. *бедный как церковная мышь* – укр. *бідний як / мов церковна миша*; об упрямом: англ. *obstinate as a mule* – рус. *упрямый как осел* – укр. *впертий як осел / віслук*.

Тихого человека сравнивают с мышью: англ. *as quiet as a mouse* – рус. *тихий как мышь* – укр. *тихий як миша*. О человеке, который не засиживается на одном месте, говорят: англ. *a bird of passage* – рус. *перелетная птица* – укр. *перелітний птах*; о чутком человеке: англ. *one would not hurt a fly* – рус. *и мухи не обидит* – укр. *і мухи не скривдить*; о заурядном человеке: англ. *neither fish nor flesh* – рус. *ни рыба ни мясо* – укр. *ні риба ні м'ясо*. Тщеславного человека сравнивают с павлином: англ. *as vain as a peacock* – рус. *тщеславный как павлин* – укр. *пихатий як павич*; хитрого – с лисой: англ. *as sly as a fox* – рус. *хитрый как лиса* – укр. *хитрий як лисиця*. А некрасивый, неаккуратный почерк описывается следующим образом: англ. *write in a chicken scratch* – рус. *писать как курица лапой* – укр. *писати як курка лапою*. Вышеприведенные примеры подтверждают существование достаточно большого количества фразеологических единиц с одинаковыми компонентами-зоонимами в сопоставляемых языках.

Наряду с этим, многие фразеологизмы построены на различных образах животных. Так, например, о бедном человеке говорят: англ. *bald as a coot* – рус. *гол как сокол* – укр. *голий як руда миша*; о сильно занятом человеке: англ. *to be busy as a bee* – рус. *вертится / крутится как белка в колесе* – укр. *крутиться як муха в окропі*; о работающем: англ. *to work like a dog* – рус. *пахать как лошадь* – укр. *працювати як віл*; о хитром (скользком) человеке: англ. *as slippery as an eel* – рус. *скользкий как ух* – укр. *слизький як вуж*; смущенного человека характеризуют так: англ. *as red as a turkey-cock* – рус. *красный как рак* – укр. *червоний як рак*. О вероятности действия, которое никогда не произойдет, говорят: англ. *when pigs fly* – рус. *когда рак на горе свистнет* – укр. *коли рак на горі свисне*; приобретение чего-

либо такого, о достоинствах чего заранее не знаешь, описывается следующим образом: англ. *to buy a pig in a poke* – рус. *покупать kota в мешке* – укр. *купувати kota в мішку*.

Таким образом, у каждого народа складывается свое представление об окружающем мире, которое проецируется, в частности, на фразеологию. Фразеологизмы несут отпечаток национально-культурной специфики и связаны с этнически маркированными элементами языкового сознания. Поскольку ФЕ с компонентом-зоонимом отражают особенности языковой картины мира, в разных языках используются как одинаковые, так и отличные образы животных в основе фразеологизмов, описывающих и характеризующих человека, его манеры и поведение. Сопоставление фразеологизмов английского, русского и украинского языков показывает, что образы животных и соответствующие зоонимы в составе английских ФЕ часто отличаются от русских и украинских, в то время как в русском и украинском языках образы животных в большинстве случаев одинаковы, так как речь идет об одной группе языков – восточнославянской.

Литература

1. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. пос. для институтов и факультетов иностранных языков / А. В. Кунин. – 3-е изд. – Дубна : Феникс+, 2005. – 488 с.
2. Рахманова Л. И. Современный русский язык / Л. И. Рахманова. – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 480 с.
3. Солнцева Н. В. Сопоставительный анализ зоонимов русского, французского и немецкого языков в этносемантическом аспекте / Н. В. Солнцева. – Омск, 2004. – 220 с.

Чуркин Д. В., Слесаренко В. И.

Научный руководитель: д-р мед. наук, проф. Ластков Д. О.
г. Донецк, ДНР

ПРИМЕНЕНИЕ ГРУППОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗГРУЗКИ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ РАССТРОЙСТВ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Предмет исследования (наблюдения). Уровень функциональных расстройств у военнослужащих, выполняющих служебно-боевые задачи в условиях локального военного конфликта.

Цель исследования. Оценка влияния мероприятий групповой психологической разгрузки (организованного досуга) на показатели функциональных расстройств у военнослужащих.

Методы исследования. В основную группу включили 40 военнослужащих в возрасте 30-39 лет войсковой части N внутренних войск МВД ДНР (ВВ МВД ДНР), которые выполняли служебно-боевые задачи в условиях локального военного конфликта, при этом 3 раза в месяц на протяжении квартала принимали участие в централизованно организованных мероприятиях семейного досуга (поход в театр, кинотеатр, цирк, парк отдыха) и имели соотносимые показатели функционального состояния организма, индивидуальной обращаемости. Контрольную группу составили 40 военнослужащих из той же части в возрасте 30-39 лет, которые выполняли сходные служебно-боевые задачи, имели соотносимые показатели функционального состояния организма, индивидуальной обращаемости по поводу функциональных расстройств, при этом досуг проводили неорганизованно, с акцентом на хозяйственно-бытовую деятельность в индивидуальном домохозяйстве.

Определяли средние величины, достоверность оценивали при помощи t-критерия Стьюдента, зависимость определяли при помощи коэффициента корреляции Пирсона.

Основные выводы. Установлены следующие результаты, которые необходимо учитывать отделу по работе с личным составом и медицинской службе при внедрении мероприятий здорового образа жизни среди личного состава войсковых частей:

1. Военная служба, в том числе в период локальных военных конфликтов является родом деятельности угрожаемым по развитию функциональных расстройств организма, что может привести к развитию профессионально обусловленных форм хронических заболеваний с последующим развитием дезадаптации при возвращении к труду в народном хозяйстве [2].
2. Функциональные расстройства организма военнослужащих связаны с нерациональной организацией режима труда и отдыха [1], что создает патологическую фиксацию проблемной доминанты, которая ведет к развитию психосоматических заболеваний.
3. Постоянно существующий надпороговый уровень психо-эмоционального напряжения, связанный с выполнением служебно-боевых задач в зоне локального военного конфликта способствует прогрессированию функциональных расстройств, что создает предпосылки для развития патологических состояний, способных трансформироваться в хроническую форму патологического процесса.

4. Организованный семейный досуг является источником положительных эмоций, способствует укреплению доверительных и товарищеских отношений внутри коллектива, является формой нематериальной мотивации персонала, способствующей формированию позитивной установки, связанной со служебно-боевой деятельностью.
5. Организованный семейный досуг позитивно воспринимается военнослужащими, способствует формированию и углублению межличностных отношений, формирует позитивное отношение к руководству войсковой части, а также создает у военнослужащих ощущение собственной необходимости и значимости для Донецкой Народной Республики.
6. Обращаемость за медицинской помощью в связи с функциональными расстройствами организма в основной группе снизилась на 36% спустя 3 месяца участия в мероприятиях организованного досуга ($p < 0,05$), при этом обращаемость за медицинской помощью в связи с функциональными расстройствами в контрольной группе спустя 3 месяца от начала исследования увеличилась на 8% ($p > 0,1$).
7. Было установлено общее снижение расходов на лекарственное обеспечение военнослужащих в основной группе на 14,2% ($p < 0,05$), в том числе на лекарственное обеспечение случаев функциональных расстройств на 41,5% ($p < 0,05$).

Заключение. Установленные результаты определяют необходимость продвижения организованного семейного отдыха как формы рекреации и психологической реабилитации военнослужащих в условиях локального военного конфликта с целью сохранения индивидуального здоровья, повышения показателей военно-профессиональной работоспособности [3].

Литература

1. Янович К. В. О проблеме профессионального здоровья военнослужащих / К. В. Янович, А. А. Корнилова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 1–8.
2. Хан В. В. Проблемы сохранения здоровья военнослужащих, участников локальных военных конфликтов / В. В. Хан, С. Н. Линченко // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 7. – С. 87–89.
3. Татков О. В. Гигиена и физиология военного труда. Хронобиологические аспекты адаптации: десинхронозы / О. В. Татков // Военно-медицинский журнал. – 2004. – № 6. – С. 49–52.

Чучук Е. В.

*Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кочетова С. А.
г. Горловка, ДНР*

**«НОВЫЙ НЕМЕЦКИЙ МИФ»: ИСТОРИЧЕСКИЕ
ПАРАЛЛЕЛИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА
Л. ФЕЙХТВАНГЕРА «ЛЖЕ-НЕРОН»)**

Один из выдающихся немецких писателей XX века Л. Фейхтвангер некоторое время считался несправедливо забытым автором Западной послевоенной Германии. Он оставил богатое литературное наследство: семнадцать романов, книгу воспоминаний, новеллы, драматические произведения, сборник стихотворений, серию литературоведческих статей. Популярность фигуры Л. Фейхтвангера в коммунистических государствах и его промарксистские высказывания бросали тень на его работу в глазах западных литераторов [2, с. 4] (перевод наш. – Е.Ч.).

Итак, романист, новеллист, драматург, литературовед. Но еще Л. Фейхтвангера часто называют историком. Исторический роман – это его излюбленный жанр, ведь именно он, по мнению писателя «был и остается оружием хотя и медленным, но действенным в борьбе с человеческой глупостью» [2, с. 4] (перевод наш. – Е.Ч.).

Большинство героев и сюжетов своих романов писатель брал из истории, но, при этом, удивительным образом сближал прошлое с современностью. Л. Фейхтвангер «переживает» политические потрясения своего времени с близкого расстояния как скептический, рефлексивный наблюдатель. Помимо исторических фактов, персон, названий реальных городов и деревень, партий и других жизненных реалий Л. Фейхтвангер широко использует в своем творчестве древнегреческие, древнеримские мифологемы и мифологические образы, ветхозаветные аллюзии и «новый немецкий миф». Эти отсылки к иным культурным и литературным кодам выполняют различные функции, одной из которых является лучшее понимание героев, мотивов их поступков, переживаний, а также изображение причин и предпосылок распространения «коричневой чумы» нацизма и фашизма в Германии 30-х годов XX столетия.

Примером изображения «немецкого нового мифа» путем авторской интерпретации древнеримского мифа является роман Л. Фейхтвангера «Лже-Нерон». Писатель отталкивался от скудных сведений Иоанна Зонары, византийского историографа XI – XII века, чьи труды основаны на достоверных античных источниках. Следует указать, что свой роман о Лже-Нероне Л. Фейхтвангер задумал не потому, что его интересует этот незначительный эпизод хорошо знакомой ему эпохи преемников Веспасиана, а именно потому, что

писатель снова испытывает «потребность облечь в исторические костюмы современное содержание» [4, с. 422-423] (перевод наш. – Е.Ч.). А содержанием этим является возвышение фашизма и приход к власти Гитлера и его, тогда еще только предрекаемое, падение.

В романе, под видом древнеримского общества, критически рассматривается процесс становления национал-социалистического движения в предвоенной Германии, показаны разрозненные интересы землевладельцев и интеллигенции, что и вызвало привлечение к власти «аутсайдера», и тот факт, что ни А. Гитлер, ни Теренций-Нерон не были избраны народом.

Л. Фейхтвангер выстраивает сюжетную линию в зависимости от функционирования нескольких персонажей. В центре внимания – богатый, но почитаемый в обществе Варрон; его «творение» Теренций-Нерон, Требон и Кнопс «всего лишь марионетки, никчемные человечки», которых он своими силами и поддержкой богатых властителей приводит к власти, и которых он к своему сожалению, очень недооценивает [1, с. 274].

Но, по нашему мнению, красноречивым в этом романе является сходство этого несчастного комедианта Лже-Нерона с другим, реальным персонажем, который приходит к власти в Германии XX века – с А. Гитлером. Исключительный психологизм наследия Л. Фейхтвангера заключается в умении писателя точно раскрыть основное внутреннее противоречие его героя – противоречие между его духовным убожеством и маниакальной уверенностью в его собственном величии, в предполагаемой «исторической миссии» и его внутренней несостоятельностью. Указанные противоречия читатель может легко заметить в позе героя, в пристрастии к постоянной лжи, в чудовищной жестокости, ведь преступления Лже-Нерона являются средством «самоутверждения» этого представителя человеческого невежества, варварства, тьмы. Недаром только в темноте Лабиринта, в который горшечник время от времени убегает ото всех, Теренций находит свое «величие», и не зря он изображает себя поднимающимся к небу на гигантской летучей мыши, что является олицетворением тьмы. Это мрачные символические детали дают очень тонкий, но прямой намек на то, на какой полюс в вечной борьбе добра и зла ставит Л. Фейхтвангер и кого изобличает – Фюрера.

Таким образом, в своем романе «Лже-Нерон» Л. Фейхтвангер, используя свою интерпретацию древнеримского мифа Тацита и Светония, иллюстрирует причины политического восхождения фашистов, указывает на захват власти, показывает поведение диктаторов для поддержания своей власти. Наконец, автор передает понимание того, что национал-социалистическому режиму должен наступить крах и рухнет он именно вследствие внутренних

противоречий. В анализируемом романе автор использует новый прием: использование немецкого мифа, основанного как раз на иносказании, сокрытие исторических личностей, реалий за масками других не менее известных героев.

Литература

1. Фейхтвангер Л. Лже-Нерон / Л. Фейхтвангер. – М. : Правда, 1961. – 336 с.
2. Lion Feuchtwanger: Der Autor über sich selbst (1935). In: Heinz Ludwig Arnold: Text und Kritik, Heft 79,80 (1983). – S. 4.
3. Lion Feuchtwanger: Der Falsche Nero / Berlin: Aufbau Verlag GmbH & Co. KG, 2013. – 291 S.
4. Lion Feuchtwanger: Der Roman von heute ist international (1931). In: Lion Feuchtwanger: Ein Buch nur für meine Freunde. Frankfurt/M. 1984. – S. 422-423.

Шаверин А. М.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Навка И. А.
г. Горловка, ДНР*

ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА В США 1861-1865 гг. В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНО- ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В США

Цель данной статьи – исследование причин и итогов Гражданской войны в США 1861-1865 гг. и проведение параллелей с нынешней ситуацией в США, выявление ее возможных последствий для мирового сообщества.

Гражданская война в США началась 12 апреля 1861 года, а закончилась 9 мая 1865 года [1]. Боевые действия шли между нерабовладельческими штатами Севера и Конфедерацией рабовладельческих штатов Юга. Условно Север и Юг можно было разделить по социально-экономическим системам – капитализм на Севере и рабство на Юге. Север был основным промышленным регионом страны – здесь было сосредоточено машиностроение, металлообработка, легкая промышленность. Сюда стремились предприниматели для развития собственного бизнеса и инвестиций в промышленность и основная часть эмигрантов для поиска работы и лучшей жизни. Юг был своего рода «придатком» – здесь выращивали табак, сахарный тростник, хлопок и рис. Из-за подобных социально-экономических систем становилось понятно, что Северу были нужны рабочие руки, квалифицированные кадры, а Югу была более нужна «дешевая рабочая сила», желательны рабы, для невероятной

тяжелой, изнуряющей работы в полях и на плантациях. Проблема заключалась в том, что оба региона были взаимозависимы – Север нуждался в сырье с Юга, а Юг нуждался в машинах Севера. Это взаимозависимость позволяла двум разным регионам с разными экономическими системами долго существовать в составе одного государства [2].

Теперь обратимся к событиям нашего времени. 20 января 2017 года официально вступил в должность верховного главнокомандующего 45-й президент Соединенных Штатов Америки Дональд Трамп. За то небольшое количество времени, которое он уже находится у власти, его личность стала довольно-таки противоречивой. За господином Трампом уже значится попытка отмены и замены реформы здравоохранения Обамасаре, выход США из Транстихоокеанского партнерства, возвращения промышленного производства из-за рубежа в США, начало строительства стены на границе с Мексикой. Иммиграционные указы, ограничивающие въезд в США определенным слоям населения, высылка нелегальных иммигрантов, конфликт с властями некоторых штатов и городов, ограничение лоббистской деятельности, очередное расширение НАТО, борьба с ИГИЛ, выход из Парижского климатического соглашения, дипломатическое противостояние с Северной Кореей и продолжение санкционного давления на РФ, а также уменьшение безработицы в США. Не все вышеуказанное имело успех и поддержку населения, однопартийцев и демократов. В большинстве случаев оказывалось прямое сопротивление действиям Трампа, а иногда несогласие масс с чем-либо выражалось при помощи оружия, как например столкновения в Шарлотсвилле (штат Вирджиния) 12 августа 2017 между ультраправыми и сторонниками сноса памятников героям Конфедерации. Также важно отметить стрельбу в Лас-Вегасе (штат Невада) 1 октября 2017 и стрельбу в Александрии под Вашингтоном в июне 2017, когда вооруженный человек открыл огонь по представителям Республиканской партии во время тренировки к благотворительному бейсбольному матчу. Многие журналисты и печатные издания отмечают, что при президентстве Дональда Трампа американцы из большой, единой, сильной нации превращаются в нации республиканцев и демократов и их несогласие с действиями президента стало выражаться не с помощью митингов (которых кстати довольно-таки много прошло за 2017 год), а чаще при помощи оружия и радикальных действий [5].

Суть статьи заключается в том, что мы пытаемся впервые проанализировать и провести параллели между событиями Гражданской войны в США и современными событиями; провести анализ последствий событий 2015-2017 гг., а именно запрет на использование флага Конфедерации, снос исторических памятников,

социальное противостояние различных слоев населения между собой.

Подводя итог вышеизложенного, можно провести параллели между событиями Гражданской войны в США и современной политической ситуацией в этой стране.

Литература

1. Дементьев И. П. Американская историография Гражданской войны в США (1861-1865) / И. П. Дементьев – М. : Изд-во Московского Университета, 1963. – 350 с.
2. Ефимов А. В. Очерки истории США: от открытия Америки до окончания Гражданской войны (1492-1870 гг.) / А. В. Ефимов – М. : Учпедгиз, 1958. – 439 с.
3. История США : В 4 т. / Под ред. Г. Н. Севостьянова. – М., 1983–1987.
4. Куропятник Г. П. Вторая американская революция / Г. П. Куропятник. – М. : Учпедгиз, 1961. – 262 с.
5. ИноСМИ [Электронный ресурс] / Режим доступа : <https://inosmi.ru/>

Шайкина Н. И.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.
г. Горловка, ДНР*

РОЛЬ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Игра – явление многогранное, ее можно рассматривать как особую форму существования всех без исключения сторон жизнедеятельности человека и группы. Столь же много оттенков появляется с игрой в педагогическом руководстве воспитательным процессом. Огромная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре – важнейшему виду детской деятельности [3].

Н. К. Крупская писала: «Увязка воспитательного процесса с жизнью останется чисто формальной и не даст воспитательного эффекта. Чтобы получился этот воспитательный эффект, надо знать, как эмоционально готовить ребят к восприятию тех или других явлений, как организовать их эмоциональную жизнь. К этому же вопросу тесно примыкает вопрос о воспитательном значении игры...» [4].

А. С. Макаренко писал: «Есть еще один важный метод – игра. Я думаю, что несколько ошибочно считать игру одним из занятий ребенка. В детском возрасте игра – это норма, и ребенок должен всегда играть, даже когда делает серьезное дело. У ребенка есть

страсть к игре, и надо ее удовлетворять» [5]. Надо не только дать ему время поиграть, но надо пропитать этой игрой всю его жизнь. Вся его жизнь – это игра [1, с. 2-3].

Игра – это форма свободного самовыражения человека, которая предусматривает реальную открытость миру возможного и разворачивается или в виде спорта, или в виде изображения (выполнения, репрезентация) каких-то ситуаций, смыслов, состояний [2, с. 73].

Игра – важное средство умственного воспитания ребенка. Знания, полученные в школе и дома, находят в игре практическое применение и развитие. Воспроизводя различные события жизни, эпизоды из сказок и рассказов, ребенок размышляет над тем, что видел, о чем ему читали и говорили; смысл многих явлений, их значение становится для него более понятным [6].

В процессе учебной деятельности младший школьник остро нуждается в организации его умственной активности, он еще не обладает произвольностью в такой мере, чтобы самостоятельно заниматься учебной деятельностью [6].

Главная задача учителя начальных классов в том, чтобы пробудить в каждом ребенке интерес к познанию, сформировать нравственно-волевую готовность к учебной деятельности, которая предполагает усвоение правил общения в коллективе, умение подчиняться требованиям взрослого, сознательное принятие норм поведения [6].

Одним из ведущих методов у детей младшего школьного возраста являются дидактические игры, сюжетно – ролевые и творческие игры [6].

Литература

1. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. Книга для учителя / Н. П. Аникеева. – М., 1987. – 144 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием / Н. И. Гуткина // Психологическая наука и образование. – 2010. – №3. – С. 106-115.
4. Крупская Н. К. Воспитание. Пед. соч. В 6-ти т. / Н. К. Крупская. – М., 1979. – Т. 3. – 383 с.
5. Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта. – Соч. в 7-ми т. / А. С. Макаренко. – М., 1958. – Т. V. – 272 с.
6. Малых Ю. И. Роль игры в обучении младших классов / Малых Ю. И. // Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/>

Шаповалов В. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Иванова Н. А.
г. Горловка, ДНР*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПРОТОКОЛЬНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

В настоящий момент, несмотря на активную деятельность государств на международной арене, которая требует соблюдения определенных правил и условностей, влияющих, в том числе, и на выбор языковых средств выражения, исследованию лингвокультурологических особенностей протокольной речи и способов их передачи при переводе не уделено должного внимания.

Протоколно-этикетные выступления относятся к устным публичным выступлениям и подразделяются на: приветствие официальных делегаций, официальные поздравления юбиляра, речь при официальной встрече гостей, траурную речь, речь на открытии чего-либо, вступительное слово перед официальным мероприятием, выступление с оценкой заслуг человека или организации, моральную проповедь [2, с. 86].

В системе функциональных стилей протокольная речь является подстилем официально-делового функционального стиля, который условно относится к группе дипломатических документов устной группы, имеет свое письменное оформление и обладает лингвостилистическими особенностями, как самого стиля, так и характерными чертами собственного подстиля [2, с. 87].

Среди языковых черт протокольной речи, в общем, выделяют: структурность, высокую регламентированность речи, официальность, точность, детальность и однозначность изложения, стереотипность [2, с. 88]. При переводе таких материалов переводчик должен уделять особое внимание лексическим и грамматическим особенностям, помнить о чертах схожести и различия синтаксической и коммуникативной структуры высказываний в двух языках, а также правильно передавать стилистические и прагматические нюансы на языке перевода. Как один из способов достижения эквивалентности при переводе протоколно-этикетных выступлений используются переводческие трансформации (лексико-семантические, морфологические и синтаксические).

Среди причин употребления лексико-семантических замен, которые являются предметом нашего исследования, можно назвать такие: различное видение предметов объективной действительности, основанное на выделении в соответствующих словах двух разных языков двух различных признаков, разница в семантической структуре слова, т.е. в его смысловом объеме, различие в сочетаемости, традиционное для каждого языка употребление слова или слов [1].

При сопоставлении протокольных заявлений МИД Российской Федерации и их переводов на английский язык нами были выявлены следующие виды лексико-семантических трансформаций:

§ Генерализация

Ясно, что если мы действительно хотим установить виновных в применении химоружия, то эти фундаментальные изъяны надо срочно исправлять. – If we really want to establish those responsible for using chemical weapons, then these fundamental flaws must be rectified as soon as possible.

Есть веские основания полагать, что в дальнейшем эти же страны оказывали сильный прессинг на МУФС. – There is good reason to believe that subsequently, the same countries exerted intense pressure on the FFM.

Речь идет о последовательной и вызывающей большие вопросы линии тех, кто сейчас пытается навешивать на нас ярлыки. – What we have here is a consistent and highly questionable policy by those who are now trying to pin labels on us.

§ Конкретизация

Это граничит с откровенным покровительством террористов. – This verges on outright shielding of terrorists.

Для любого специалиста понятно, что решение о нанесении ударов было принято в Вашингтоне до событий в Идлибе, которые были просто использованы как предлог для демонстрации силы. – Any expert understands that Washington's decision on air strikes predates the Idlib events, which simply served as a pretext for a show of force.

Как показало наше исследование, наиболее частотной заменой на лексико-семантическом уровне при переводе протокольных заявлений является модуляция. Этот прием смыслового развития играет особо важную роль в достижении адекватности текста перевода, а также в сохранении прагматического эффекта. Например:

В ночь на 7 апреля США нанесли удар по сирийским правительственным войскам, используя в качестве предлога ситуацию с химинцидентом в провинции Идлиб. – The United States conducted strikes against Syrian government troops in the early hours of April 7, using chemical weapons attacks in Idlib Province as a pretext.

*Возможности **настоять на этом** у них были, учитывая, что во главе МУФС, вопреки международным правилам и нормам, стоят два британских подданных. – They were well positioned to have their way, considering that contrary to international rules and norms, the FFM is headed by two British nationals.*

***В обоснование** вооруженной акции Вашингтон полностью извратил то, что произошло в Идлибе. – Seeking to justify military action Washington has totally distorted what had happened in Idlib.*

Литература

1. Лексико-семантические модификации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://allrefs.net/c9/3qnh5/p7/>
2. Подзолкова Р. Протокольная речь в контексте двух культур / Р. Подзолкова. – Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 16 (307). – С. 85–92.

Шаталов В. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С. Э.
г. Горловка, ДНР*

О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Говоря о самостоятельной работе студентов высшей школы, всегда есть необходимость уточнить понятие, что такое «самостоятельная работа», изучения ее сущности, определения места самостоятельной работы студентов в учебном процессе. Выделением типов самостоятельных работ занимались многие дидакты (Ермаков А. Л., Пидкасистый П. И.). Прогрессивные педагоги дореволюционной России выдвигали требования о перестройке методов обучения в направлении развития активности, самостоятельности и инициативы учащихся, воспитания их творческого мышления и умений практического характера. Эти требования последовательно осуществляются сейчас в отечественной высшей школе. Значительный вклад в теорию и практику вопроса был привнесен исследователями Б. П. Есиповым, П. И. Пидкасистым А. В. Усовой и др. Однако стоит сказать, что и сейчас отсутствует единое определение понятия самостоятельная работа. Пидкасистый П. И. определяет самостоятельную работу как «средство организации и выполнения определенной деятельности в соответствии с поставленной целью» [1, с. 49]. В связи с этим он выделяет характеристики самостоятельной работы, отмечая, что данное средство обучения является «важнейшим условием

самоорганизации и самодисциплины обучающегося в овладении методами познавательной деятельности; вырабатывает у обучающегося психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и политехнической информации при решении новых познавательных задач» [1, с. 51]. Данный подход, на наш взгляд, раскрывает не все существенные признаки самостоятельной работы.

Попытки дать определение понятию самостоятельная работа встречаются также и у Р. Б. Срода [2, с. 56], понимающего под самостоятельной работой «такую деятельность учащихся, которую они выполняют, проявляя максимум активности, творчества, самостоятельного суждения, инициативы» [2, с. 32].

Следует отметить, что в теории и практике высшей школы довольно часто встречаются самые разнообразные определения самостоятельной работы. Одни исследователи, отождествляя ее с самостоятельной деятельностью, считают, что самостоятельная работа в структуре учебного процесса в вузе выступает в системе лекционных, практических занятий, лабораторных работ и семинаров, в ходе восприятия и самостоятельного осмысливания студентами сообщаемой преподавателем информации, воспроизведения ее, участия в решении задач, расчетных работах и т. п. Другие считают самостоятельной работой студентов только такую, в ходе которой студент без помощи преподавателя самостоятельно продумывает, анализирует и обобщает учебный материал, проверяет свои выводы и результаты. И третьи, которые концентрируют свое внимание на разделении учебной нагрузки студентов на обязательные занятия и внеаудиторную работу, квалифицируя только последнюю как самостоятельную.

В дидактике высшей школы самостоятельная работа студентов рассматривается как основной путь обеспечения творческой активности студентов в учебном процессе. Она развивает у студентов инициативу, упорство в достижении цели, вырабатывает умение самостоятельно анализировать факты и явления, учит самостоятельному мышлению, которое приводит к творческому развитию. Самостоятельная работа служит главным средством, из которого полученные знания превратятся в умения и навыки.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Самостоятельная работа студентов подразумевает «многообразные виды учебной деятельности, осуществляемой без непосредственного участия учителя».

2. Продуманная организация самостоятельной работы студентов позволяет решать следующие задачи: развить творческую активность, наблюдательность, логическое мышление; привить культуру

умственного и физического труда, учить самостоятельно трудиться, продуктивно и с интересом стремиться к достижению поставленной цели; готовить к совершенствованию в выбранной профессии после окончания вуза, а также данный вид деятельности играет решающую роль в формировании личности будущего специалиста, являясь необходимым условием развития его потенциальных возможностей выполнения творческой деятельности. При этом самостоятельная работа должна обеспечить не только усвоение студентами знаний, но и помочь формированию навыков самостоятельного их приобретения.

Литература

1. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 238 с.
2. Срода Р. Б. Воспитание активности и самостоятельности в обучении / Р. Б. Срода. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 56 с.

Шатохина М. В.

*Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Удалова Т. М.
г. Горловка, ДНР*

ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДОНБАССА ФРОНТУ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Становление государственного строя ДНР требует особого отношения к собственной истории, переосмысления проблем прошлого и учёта имеющегося опыта в будущем.

Вполне очевидно, насколько важную роль в развитии и формировании общества играет образование. Преподавательские кадры участвуют в формировании основ личности человека, оказывают ключевое влияние на его мировоззрение, систему моральных и духовных ценностей. Роль системы образования, как составной части жизни общества, особенно возрастает в период социальных преобразований и экстремального развития общества. Один из подобных социально-политических сдвигов связан с трагическими событиями Великой Отечественной войны.

Цель исследования – изучить и проанализировать опыт помощи преподавательских кадров фронту во время Великой Отечественной войны.

Вопросы деятельности образовательных учреждений в Донбассе в период ВОВ освещались в обобщающих работах, изданных в советский период. Однако авторы этих работ рассматривали

систему образования и значение преподавательских кадров через призму коммунистической идеологии, что существенно искажает объективность картины событий. В постсоветский период появились уже новые работы, например М. Быстрой [1], И. Тарнавского [4], И. Кравчук [3], которые рассматривают определенные аспекты становления системы образования. Однако и здесь мы не находим полноценного раскрытия данной проблемы. В монографии П. Доброва, Т. Удаловой «Помощь тружеников Донбасса фронту в годы Великой Отечественной войны» [2] так же бегло рассматривается вопрос о помощи учителей фронту.

Исходя из указанного выше, данная проблема требует более детального изучения с использованием новых источников.

22 июня 1941 г. началась Великая Отечественная война, которая принесла с собой человеческие потери, разрушения, нищету и коренные изменения жизни тружеников Донбасса. Не был исключением и преподавательский состав учебных учреждений, а также их воспитанники. Основной задачей каждого советского гражданина, сохранившего верность собственной Родине, становился перестройка жизненного уклада на всестороннюю помощь фронту.

«Все для фронта! Все для победы» – лозунг, на устах с которым, труженики тыла повышали производственные показатели для обеспечения потребностей Красной Армии. Вместе с рабочими и колхозниками в первых рядах в борьбе с фашизмом шли представители интеллигенции. Преподаватели шли на помощь Родине, становились храбрыми воинами Красной армии. Те, кто работал в тылу, все свои силы и знания отдавали укреплению обороноспособности страны.

Стране были нужны высококвалифицированные специалисты. Перед учебными заведениями стояли важные задачи: внедрить методы ускоренного обучения, развернуть широкую общественно-политическую работу среди населения тыла, направленную на исполнения постановлений Коммунистической партии и мобилизацию всех сил на разгром врага [5, с. 280].

Опыт истории свидетельствует, что большое значение для решения важных проблем имеет сплоченность людей, что особенно влияет на сознание масс. Именно этот метод использовался в период Великой Отечественной войны. Для его воплощения использовали ответственных рабочих, деятелей культуры и т.д.

Так, с первых дней войны в учебных заведениях Донбасса проходили митинги и сборы, на которых преподаватели и учащаяся молодежь осуждали нападение фашистской Германии на СССР, одновременно высказывались о готовности отдать все свои силы на разгром немецко-фашистских оккупантов. Преподаватели выступали с патриотическими статьями в прессе, гневно осуждая

Гитлера, и призывали народ защищать Родину [5, с. 282]. Студенты и преподаватели, отказывались от отсрочки мобилизации и добровольцами шли в Красную Армию или народное ополчение.

Помощь фронту выражалась не только во вдохновленной идейно-патриотической работе, но и в окружении вниманием семей фронтовиков Отечества и детей, которые остались без внимания родителей. Работники образования проявляли родительскую заботу: проводили детей, закрепленных за ними участков, проводили учебные занятия, игры, помогали по хозяйству [2, с. 66].

Таким образом, преподавательские кадры стали опорой в формировании оборонной способности государства. Решающим фактором в достижении победы, безусловно, были обычные люди. Формирование личности, моральных и духовных ценностей происходило благодаря образовательной системе и высококвалифицированным преподавателям.

Литература

1. Добров П. В. Допомога трудівників Донбасу фронту в роки Великої Вітчизняної війни / П. В. Добров, Т. М. Удалова. – Донецьк : Норд-прес, 2006. – 237 с.
2. Добров П. В., Бистра О. М. Система освіти в Донбасі в роки Великої Вітчизняної війни // П. В. Добров, М. О. Бистра. – Донецьк : Норд-прес, 2006. – 273 с.
3. Кравчук І. М. Розвиток вищої освіти в Донбасі у ХХ столітті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : 07.00.01 / І. М. Кравчук. – Донецьк, 2008. – 19 с.
4. Тарнавський І. С. Німецько-фашистський окупаційний режим в Донбасі (1941-1943) : Автореф. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / І. С. Тарнавський. – Донецьк, 1999. – 19 с.
5. Вища школа Української РСР за 50 років : у 2 ч. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1967. – Ч. 1. – 395 с.

Шашков И. А.

*Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Теркулов В. И.
г. Донецк, ДНР*

КОНСТИТУИРУЮЩИЕ СВОЙСТВА РЕЛИГИОЗНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

В настоящее время активно исследуются проблемы интернет-дискурсологии как одного из динамично развивающихся и перспективных направлений в современной лингвистике. Однако, несмотря на внушительное число исследований, многие вопросы в

данной области до сих пор остаются неизученными на достаточном уровне. Исследованию проблем коммуникации, языковых, стилевых и жанровых особенностей в религиозной сфере свои работы посвятили Е. Ю. Балашова, Е. В. Бобырева, И. В. Бугаева, А. К. Гадомский, С. А. Гостеева, А. С. Жулинская, Т. В. Ицкович, В. И. Карасик, О. Н. Кондратьева, И. А. Королева, И. А. Крылова, Е. А. Костяшина, Е. В. Михайлова, А. М. Прилуцкий, Ю. Н. Сеницына и другие. Специфика коммуникативных процессов, реализующихся в рамках религиозного интернет-общения, особенности дискурсивных образований и языковых личностей участников коммуникативных событий определяются разнообразием интерактивных форматов сети, языковыми средствами и текстовым материалом, репрезентирующими пространство религиозного интернет-дискурса и составляющими его структуру.

Функционированию любого дискурсивного пространства присущи определенные конституирующие признаки, которые в сумме со структурными компонентами образуют модель структурирования и существования этого пространства. Принимая за основу классификации конституирующих свойств религиозного интернет-дискурса (РИД) положения, выдвигаемые Е. В. Гориной, которая называет пять доминирующих конституирующих признаков дискурса Интернета, мы выделяем следующее: 1) *когнитивность* (а) соотнесенность между структурой сетевого пространства и его содержательным наполнением, анализ сегментирующих и интегрирующих сетевых процессов, направленных на восприятие и интерпретацию сведений пользователем; (б) с помощью лингвопрагматических средств, вербализующих и реализующих ключевые концепты в РИД на различных уровнях (от лексемы до текста), осуществляются приемы, стратегии и тактики воздействия на адресата путем некой трансформации концептуального содержания); 2) *интерактивность* (роль пользователя, актуализация его участия, вовлеченности в процесс формирования информационного пространства Сети); 3) *вариативность* (отражение всевозможных форм и жанров информирования аудитории пользователей Сети); 4) *социологичность* (наличие статусно-ориентированных характеристик, обретение определенной популярности, особенности самопрезентации языковых личностей продуцента и реципиента); 5) *психологичность* (проблемы воздействия дискурсивного пространства на языковую личность пользователя Сети); 6) *динамичность* (компьютерно-опосредованное свойство быстро, гибко и разнообразно предлагать актуальные тематические направления, подбирать жанровые формы коммуникации и информирования на основе содержательного разнообразия с основной целью – максимально вовлекать в коммуникативный

процесс и увеличивать аудиторию участников РИД, реализующегося в пространстве религиозных сетевых сообществ); 7) *прагматичность* (а) учет коммуникативно-прагматических особенностей на разных этапах реализации РИД: от оформления продуцентом информационно-текстового продукта до использования им манипулятивного потенциала с целью воздействия на внимание, восприятие и интерпретацию информации реципиентом; (б) интенции продуцента и иллюкутивные установки реципиента, проявляющиеся в речесукоммуникативных стратегиях и тактиках поведения языковых личностей участников РИД); 8) *универсальность* (определяется особенностями тематического содержания РИД, способностью апеллировать к универсальным жизненным ценностям, извечно важным для любого его участника с учетом акцента, направленного на эмоциональную сторону человеческой природы); 9) *дистрибутивность* (компьютерно-опосредованная особенность максимально эффективно распространять информационно-текстовый материал со стороны языковой личности продуцента с целью донесения его содержания и последующего получения ответной прогнозируемой речеповеденческой реакции со стороны языковой личности реципиента).

Итак, *религиозный интернет-дискурс* представляет собой сложное коммуникативное явление, обладающее конституирующими признаками, способствующими его успешной реализации, эффективно обеспечивающими вовлечение в участие в коммуникативном процессе пользовательской аудитории Сети.

Литература

1. Бобырева Е. В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, языковые характеристики : Монография. – Волгоград : Перемена, 2007. – 385 с.
2. Горина Е. В. Конституирующие признаки дискурса Интернета : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Горина Евгения Владимировна. – Екатеринбург, 2015. – 506 с.

Шкарупа А. А.

Научный руководитель: специалист высш. категории,
учитель-методист англ. яз. Шевелёва Т. А.
г. Горловка, ДНР

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЯ АЛАНА МИЛНА «ВИННИ-ПУХ И ВСЕ-ВСЕ-ВСЕ»

Актуальность работы состоит в том, что нельзя изучать язык и не знать наследие народа, а одним из источников наследия является сказка – душа народа, поэтому знакомство с детскими сказками важно для понимания истоков формирования мировоззрения жителей страны, язык которой мы изучаем.

Цель: повышение уровня знаний по английскому языку и литературному чтению.

Задачи: выяснить историю происхождения произведения, выявить грамматические и лексические особенности, изучить интерпретации текстов в переводе на русский язык, выполнить собственный перевод произведения на русский язык.

Выдвигается следующая **гипотеза:** чтение книг в оригинале способствует пополнению словарного запаса, совершенствует знания английского языка; подробный перевод отрывка «Винни-Пух» имеет сходства и различия в сравнении с переводом Б. Заходера и А. Шкарупы.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы: изучение и анализ литературы и различных информационных источников по данной теме; сравнение, обобщение, анализ; создание и проведение опросов.

В ходе работы над темой была возможность познакомиться с образцами английской литературы, что в дальнейшем может помочь в изучении грамматики и лексики английского языка. А знакомство с профессиональными переводами различных авторов раскрыло богатство и красоту родного языка. **Практическая** значимость работы состоит в систематизации изученного материала, в передаче его учителям и учащимся для использования на уроках и во внеклассной работе.

В ходе данного исследования были выполнены поставленные задачи прочитать и подробно перевести отрывок из сказки «Винни-Пух» с английского языка на русский; сравнить сказку Винни-Пух на английском языке с русским переводом; отразить схожий и различный перевод в таблице;

В исследовании стояла цель: научиться английскому языку через книгу на английском языке, почувствовать, насколько

это ответственная работа быть переводчиком. Сравнивая и анализируя переводы, стало ясно, что переводить такие знаменитые произведения на таком же уровне, как Б. Заходер, необходимо прочитать и перевести не одну и даже не десяток книг.

В результате можно дать следующую характеристику изученным переводам: перевод Б. Заходера – волшебная сказка для детей, дословный перевод – простая передача точного смысла сказки, слово в слово.

Данное исследование подтвердило гипотезу о том, что подробный перевод отрывка «Винни-Пух» имеет сходства и различия в сравнении с переводом Б. Заходера.

Приемами перевода художественного текста для придания эмоционального эффекта являются: простая лексическая подстановка; простая альтернативная подстановка; сложная подстановка с дифференциацией значения; позиционно обусловленная подстановка; безэквивалентная лексика; лексическая компенсация – эмоциональный элемент в переводном высказывании сохраняется путем введения в него дополнительных эмоционально маркированных лексических единиц; грамматическая компенсация; интонационная компенсация.

Что дольше всего живет на Земле? История говорит, что это – сказка и песня.

Ø У каждого народа рождаются свои сказки, песни, они зачастую похожи друг на друга, в чем мы и убедились, проводя это исследование. Сегодня они представляют не только классику британского фольклора, но и также лучшие сказки, созданные народами.

Ø Слушая и переводя английские сказки и песенки, мы постоянно вспоминаем похожие русские, которые учат нас быть дружелюбными и толерантными друг к другу. «If there comes a day when we can't be together, keep me in your heart, I'll stay there forever» Winnie-the-Pooh. Есть такая пословица: «Сколько человек знает языков, столько у него и умов». Те, кто знают произведения английских писателей и их русские переводы, станут вдвое умнее и вдвое веселее!

Литература

1. Особенности литературного перевода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tlservice.ru/public/literary_translation.html<http://www.rustranslater.net/index.php?object=literaturniy-perevod->
2. Крупнов В.Н. Гуманитарный перевод: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Н. Крупнов. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 160 с.

3. Латышев Л.К. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения: учеб. пособие / Л.К. Латышев. – М. : Международные отношения, 2013. – 248 с.

Щептева Т. А.

*Научный руководитель: ст. преп. Иващенко Е. В.
г. Алчевск, ЛНР*

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ОБЩЕНАУЧНЫХ И ПРОИЗВОДНЫХ ТЕРМИНОВ

Одним из главных отличий языка технической литературы от художественной является значительная насыщенность текста специальными терминами, которые часто отсутствуют не только в обычных, но и в терминологических словарях. По мере расширения границы человеческих знаний растёт потребность в новых определениях понятий, как в основных, так и в новых областях науки и техники, и, соответственно, расширяется словарный состав, что происходит за счёт новых терминов. Нередко всю специальную лексику называют собирательно одним словом – терминология. Однако неоднородность специальной лексики и сфер ее употребления требует дифференцированного подхода к ней.

В настоящее время отсутствует общепринятое определение понятия «термин». Ученые трактуют значение по-разному, но подразумевают слово или словосочетание, являющееся названием некоторого тезиса какой-нибудь области науки или техники. В дальнейшем трактовка термина претерпела незначительные изменения, сохраняя при этом точность и однозначность, что является основными признаками термина. На стремлении терминов быть однозначными делает акцент в своем определении А. А. Реформатский. Мысль об особой роли терминов является ключевой для школы Д. С. Лоте. Ученый разработал своеобразные правила, по которым должен строиться термин. Дмитрий Семенович считал, что «термин должен быть краток и употребляться однозначно» [4, с.13]. В. М. Лейчик предлагает понимать под термином «лексическую единицу определенного языка для специальных целей» [3, с.31-32].

Так как термины научно-технической отрасли обладают синонимией, это является главной трудностью для переводчика, что может вызвать определенные сложности при переводе с английского языка. Значение общенаучного слова в определенной терминологической системе может быть отличным от изначального смысла.

Над данным вопросом работали выдающиеся ученые, такие как: Л.С. Бархударов, Л.И. Борисова, С.В. Гринев, Д.С. Лоте, Ф.А. Циткина. Исследователи выделили основную стилистическую черту технического текста, а именно точное и четкое изложение материала при почти полном отсутствии тех выразительных элементов, которые придают речи эмоциональную насыщенность. Главный упор делается на логической, а не на эмоционально-чувственной стороне излагаемого. Ученые выделили следующие способы терминообразования: семантический, морфологический, синтаксический, морфолого-синтаксический и при помощи заимствований.

Производные термины занимают определенный пласт в литературе, а также имеют свои особенности перевода. Производный термин – это слово, образованное от какого-либо другого названия или словосочетания. Самой характерной особенностью производных терминов является их семантическая мотивированность: значение производного термина обусловлено правильным толкованием производящего слова, что, как правило, отражено в структуре. Производные термины характеризуются усложнённой структурой: кроме корня, в их структуру обычно входит ещё какой-либо словообразовательный аффикс: *acceleration(-tion)* – «ускорение»; *measurable(-able)* – «измеримый».

Для правильного перевода производных терминов необходимо применять трансформации, такие как дословный перевод (калькирование), транскрипция и транслитерация, экспликация, сочетание нескольких приемов перевода, полное копирование англоязычного словосочетания. На способ перевода влияет сочетание морфем, основ и словообразовательных аффиксов, что выражается путем префиксации, суффиксации, словосложения и образования существительного благодаря флексии множественного числа «-s».

Таким образом, можно сделать вывод, что для современного английского языка характерной особенностью является синонимия и полисемантизация имеющихся лексических единиц, существующие слова приобретают новые значения. Меняется характер терминов, а также их внешний облик, как звуковой, так и графический. Характерной чертой термина является его чёткая связь с определённым понятием, явлением или процессом, точность и стремление к однозначности, что способствует его относительной независимости от контекста. Для правильного понимания и перевода производных терминов необходимо также знать морфологическое строение, семантические особенности, отличающие их от общепотребительных слов.

Литература

1. Борисова Л. И. Лексические особенности англо-русского научно-технического перевода / Л. И. Борисова. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2005. – 215 с.
2. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение, учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. В. Гринев-Гриневиц. – М. : Академия, 2008. – 304 с.
3. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.
4. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии / Д. С. Лотте. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – 462 с.
5. Реформатский А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 115 с.

Щербакова А. А.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С. Э.
г. Горловка, ДНР*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ КАК ПРИНЦИПИАЛЬНАЯ ЗАДАЧА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ. ФОРМЫ И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИДЕРОВ

Лидерские качества формируются со студенчества, с периода проявления максимальной инициативности и активности в период профессионализации личности. Со студенческой скамьи можно говорить о формировании организаторских способностей, управленческих качеств, умения сформировать группу, сплотить ее, определить цели, поставить перед группой необходимые задачи, сформулировать спланировавшую группу программу. И таковы же современные требования к лидеру.

Вузы должны понимать и принимать высокую степень ответственности не только за профессиональную подготовку студентов, но и за формирование их как сознательных граждан. В современных условиях в этом направлении необходим поиск новых и эффективных форм организаторской работы с вузовской молодежью. В формировании и развитии лидерских качеств у студентов особое значение имеет орган Студенческого самоуправления. Е. Н. Кривеньшева отметила, что студенческое самоуправление рассматривается исследователями как специфический вид деятельности (Л. И. Новикова), метод формирования коллектива (В. М. Коротов), как принцип деятельности общественных организаций и как средство воспитания

общественников (Н. М. Изосимов), как способ организации жизнедеятельности студенческих коллективов (М. И. Рожков) [1; 2]. Студенческое самоуправление как механизм формирования лидерских качеств студентов вуза, определяет организацию студенческого самоуправления в соответствии с современными тенденциями профессиональной подготовки выпускников вуза, включая личностно-ориентированный и деятельностный подходы и принципы.

К числу требований работодателей к выпускникам вуза относятся такие, как: умение работать в команде, организационно-коммуникативные способности. Анализ требований свидетельствует о возрастающей потребности современного рынка труда в кадрах, обладающих наряду с высоким уровнем профессиональной подготовки также и лидерским потенциалом.

Проблемам формирования и развития студенческих коллективов, лидерских качеств у будущих педагогов посвящены исследования Л. М. Васильева, А. Э. Варчева, А. Ш. Гусейнова, М. Г. Гасанова, Н. Л. Диева, А. М. Муталимова, Т. Б. Старостина, Е. А. Усачева, А. А. Чуприна [3]. Установлено, что наиболее эффективными организационными формами студенческого самоуправления, обеспечивающими формирование лидерских качеств студентов, являются следующие:

- формы самоуправления (встреча студсовета с ректором, присутствие представителей самоуправления на Ученом совете);
- формы реализации управленческих полномочий (студсовет, оргкомитет, старосты, совет факультета, факультетские собрания по выдвижению кандидатов в органы самоуправления);
- формы реализации целевых функций (пресс-центр, студклуб, студенческое научное общество, профильные объединения на факультетах);
- формы подготовки студенческого лидера (студенческое кураторство, встречи и агитационные собрания с первым курсом);
- формы социального партнерства (молодежные общественные организации, совместная работа с представителями студенческого управления других вузов и городским сектором по делам молодежи, молодежные профильные форумы, слеты и конференции);
- формы оценки результативности самоуправленческой деятельности (доклад председателя студсовета на Ученом совете, итоговое заседание студсовета, «круглый стол», дебаты, самоотчет).

Позволим себе утверждать, что важнейшим ресурсом в реализации воспитательного потенциала образовательного учреждения вне зависимости от объективных сложностей выступает социально-активная часть студенчества. Это молодежь, уже обладающая

лидерскими качествами и проявляющая живую заинтересованность в том, что происходит в окружающем мире. Подобное любопытство позволяет студентам включаться в протекающие процессы и влиять на них своей деятельностью. Мотивы социальной активности могут быть самые разные. Видимо, это требует самостоятельного научного анализа. С практической точки зрения, важно обеспечить, чтобы деятельность активного студенчества была включена в механизмы воспитательной работы в целом и не приобретала асоциальных проявлений. Соответственно, необходимо создавать возможности для раскрытия лидерского потенциала студентов в приемлемых формах и на благо всей студенческой молодежи.

Решение такой задачи складывается из двух относительно самостоятельных, но взаимосвязанных этапов: этап выявления лидеров и этап работы с ними, включающий деятельность по формированию у студентов особых личностных качеств и навыков.

Мы считаем, что работа с социально-активными студентами представляется приоритетным направлением в воспитательной работе вуза. Формы и механизмы развития лидерских качеств, безусловно, требуют своего дальнейшего развития и совершенствования. Однако движение в указанном направлении неизбежно и подтверждается актуальными потребностями и социальными запросами.

Литература

1. Белякова Н. В. Социально-психологические особенности проявления лидерства в студенческих группах : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Белякова. – М., 2010. – 197 с.
2. Кривеньшева Е. Н. Аксиология молодежного лидерства в регионе / Е. Н. Кривеньшева // Регионология. – 2009. – С. 221-229.
3. Васюков И. Л. Методологические основы проектирования системы развития будущих лидеров в условиях вуза / И. Л. Васюков // Инновационные образовательные технологии. – 2008. – С. 36-44.
4. Зубанова Л. Б. Сущность лидерства и возможности формирования его потенциала / Л. Б. Зубанова // Педагогическое образование и наука. – 2007. – С. 53-57.

Щербакова А. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н. А.
г. Горловка, ДНР*

ПРАГМАСЕМАНТИКА ДИСКУРСИВНЫХ АКТОВ. РАЗЛИЧИЕ ДИСКУРСИВНЫХ И РЕЧЕВЫХ АКТОВ

В последние десятилетия ученые высказывали предположения, согласно которым разработанная классификация речевых актов не способна полностью охватить и объяснить все факты живой человеческой речи, находящейся в постоянном развитии [1, с. 132], [4, с. 64-69]. Бурное развитие дискурсологии ввело в круг исследования новые прагматические факторы изучения речи, в частности, фактор интерактивности – вовлеченности адресата и адресанта в дискурс. Г. Стин, например, выделяет дискурсивный акт как базовую единицу диалогического дискурса [5, с. 15-16]. Этот термин в своих работах также используют Е. Руле, Р. Тройер, Л. В. Бронник и др. Однако исследователи не обосновывают теоретически ни понятие, ни классификацию типов дискурсивных актов, при этом выделяя фактор взаимодействия коммуникантов как особо важный.

Наиболее полно понятие дискурсивного акта исследовал отечественный лингвист А. Н. Приходько [3, с. 101-122], составивший собственную классификацию типов дискурсивных актов и общий анализ каждого из них. Данная концепция получила успешное развитие [2, с. 317-322], что доказывает ее теоретическую значимость и практическую эффективность.

Дискурсивный акт является единицей речевого действия, включенной в интеракцию и представляющей цепочку речевых актов. Речевые акты через общие телеологические установки объединяются в речевой блок, в котором взаимодействуют и чередуются различные иллокутивные силы с различными прагматическими значениями. Прагматический потенциал дискурсивного акта зависит от ряда факторов (как интра-, так и экстралингвистических), поэтому такие компоненты ситуации, как цели, время, место, задачи общения оказывают значительное влияние на актуализацию их прагмасемантических свойств.

В научной литературе часто встречается отождествление речевых актов и дискурсивных актов. Они действительно обладают множеством общих признаков: имеют одинаковую когнитивную и коммуникативную природу, способны выступать как в виде прямых, так и в виде косвенных речевых действий, и в инициальном, и в реактивном режимах общения. К тому же, рамки их функциональной релевантности определяются двумя этапами – этапом реализации и этапом обработки сообщения.

Вместе с тем, между речевым актом и дискурсивным актом существуют очевидные различия локутивной, иллокутивной и перлокутивной специфики, а также меры, времени протекания, соотношения друг с другом и вербальной аранжировки. Однако, наиболее глобальные отличия состоят в целеполагании и функциональном предназначении. У речевого акта цель является довольно однозначной, а дискурсивный акт может обладать одновременно несколькими целями и решать несколько задач, иногда цель может быть скрыта или пересекаться с другими целями. Очевидно, что перлокутивный эффект дискурсивного акта более ощутимый и легче прогнозируемый, отсюда мы делаем вывод, что он обладает большей масштабностью и многофункциональностью. Далее, речевой акт – минимальная и неделимая единица речевого действия, а дискурсивный акт является речевым блоком, который в одних случаях может материально совпадать с речевым актом, а в других – вбирать в себя несколько последних. Вербальный потенциал дискурсивных актов взаимодействует с прагмасемантическим полем (система лексических и грамматических средств), в котором выделяют доминанту поля, ядро и периферию. Поэтому А. Н. Приходько считает, что: «...Р[ечевые] А[кты] могут и должны быть «строительным материалом» для дискурсивных актов» [3, с. 104]. При этом, дискурсивные акты не могут входить в состав речевых актов, однако, некоторые достаточно легко сходятся с малоформатными речевыми жанрами.

Кроме того, если речевые стратегии и тактики пользуются речевыми актами для достижения цели, то дискурсивные акты сами используют эти стратегии и тактики. То есть, помимо различий в функциональном предназначении и целеполагании речевые и дискурсивные акты по-разному функционируют в определенных режимах общения.

Литература

1. Бацевич Ф. С. Очерки по лингвистической прагматике : Монография / Ф. С. Бацевич. – Львов : ПАШС, 2010. – 336 с.
2. Жихарева Н. А. Косвенный речевой акт как средство речевого воздействия на собеседника / Н. А. Жихарева // Восточнославянская филология. – Вып. 22. Языкознание. – Горловка : Изд-во ГГПИИЯ, 2012. – С. 317-322.
3. Приходько А. Н. Дискурсивные акты: прагмасемантика и прагматипология / А. Н. Приходько // Когниция, коммуникация, дискурс. Междунар. сб. науч. трудов / ред. И.С. Шевченко, В. И. Карасик. – Харьков : ХНУ, 2010. – № 1. – С. 101-122.

4. Селиванова Е. А. Основы теории речевой коммуникации : Учебник / Е. А. Селиванова. – Черкассы : Изд-во Чабаненко Ю. А., 2011. – 350 с.
5. Steen G. Basic discourse acts: When language and cognition turn into communication / G. Steen // Cognitive linguistics, functionalism, discourse studies: Common ground and new directions : Abstracts of the 8th International Cognitive Linguistics Conference 20-25.07.2003. – P. 15-16.

Юхлина О. Л.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Медведева Е. Р.
г. Горловка, ДНР*

САМОВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА

«Самовоспитание должно воспитывать человека не для счастья, а готовить к труду жизни».

К. Д. Ушинский

Мы согласны с высказыванием выдающегося педагога К. Д. Ушинского, потому что сегодня все сферы общества претерпевают колоссальные изменения, требующие нового типа человека, способного быстро перестраиваться, идти в ногу со временем. Общество действует на личность через возникающие отношения и характер труда, которым она занята. Развитие общества предопределяет самосовершенствование личности. И на сегодняшний день актуальность самовоспитания заключается в росте социального развития. И именно это дает предпосылки, стимулирующие интенсивное развитие самовоспитания [1].

Обращаясь к понятию самовоспитание, находим, что это, в первую очередь, самостоятельное возвращение в себе таких человеческих качеств, как доброта, порядочность, честность, бескорыстность, правдолюбие, терпимость, любовь к людям и т.д. Только воспитанный человек, обладающий такими качествами, может стать успешным во всех сферах жизни и добиться желаемого. Самовоспитание подразумевает также умение ставить перед собой цели и достигать их, несмотря на сложности. Немалую роль в самовоспитании человека играет саморазвитие. Чтобы быть гармоничной личностью, необходимо постоянно развиваться, узнавать и пробовать новое, заниматься собственным образованием и расширением кругозора [3].

Нам кажется, что именно дети старшего школьного возраста больше теряются в изобилии информации, предоставленной им

на сегодняшний день. Так как этот период их жизни, когда им кажется, что весь мир открыт перед ними, стоит только протянуть руку и вот оно все твое... Но со временем они осознают, что чтобы добиться успехов, нужно постоянно трудиться, пополнять свои знания и умения. Они становятся объектом оценки с точки зрения интеллектуальных, социальных и физических возможностей. И именно в этот период очень важно организовать процесс их самовоспитания через формирования адекватной самооценки. Именно от положительной самооценки человека зависит характер его общения с другими людьми, успешность его деятельности, дальнейшее развитие его личности.

Поэтому педагоги должны ставить воспитательные задачи, формировать у учащихся соответствующие потребности (активность), включать их в деятельность и таким образом побуждать их работать над собой [5].

Программу самовоспитания подростков характеризует волевая направленность. Самовоспитание воли, решительности, самостоятельности определяется особенностями становления процесса самовоспитания в подростковом возрасте. В то же время моральная направленность самовоспитания определяется уровнем воспитательного процесса. При недостаточной действенности процесса воспитания неблагоприятные внешние условия и ситуативность самовоспитания в подростковом возрасте приводят к отрицательной направленности программы самовоспитания [2].

Поэтому усвоению подростками образца самовоспитания способствуют знания максимально «практичные», приближенные к конкретным задачам самовоспитания школьников, показывающие им, что надо делать, какие поступки совершать. Осознанности самовоспитания, характеризующейся такими признаками, как знание и переживание своих достоинств и недостатков, понимание путей и средств самовоспитания способствует специальная информация.

Намечая программу самовоспитания, необходимо также определить ее методы. Важнейшими из них являются следующие: а) самоубеждение, б) самообязательство, в) самокритика, г) мысленный перенос себя в положение другого человека (эмпатия, от греч. *empathia* – сопереживание), д) самопринуждение (самоприказ), е) самонаказание и др. [5].

Наряду с информацией о методах самовоспитания необходимо помочь подросткам приобрести непосредственный опыт преднамеренного использования этих средств для самовоспитания, научиться владеть ими. Естественно, необходимо создать условия воспитания, которые побуждали бы учащихся к самоуправлению, к тренировке в применении средств самовоспитания. По вопросам самовоспитания необходимо проводить этические беседы,

выносить эти вопросы на обсуждение ученических собраний, посвящать им школьные вечера с известными людьми. Особое значение в организации самовоспитания имеет формирование у учащихся нравственных идеалов. Носителем их чаще всего бывает конкретный человек – выдающийся общественный деятель, ученый, военачальник, герой труда. Однако разъяснительными мероприятиями и организацией познавательно-просветительской деятельности нельзя ограничивать эту работу. Не менее важной ее формой является оказание практической помощи учащимся в самовоспитании. С этой целью полезно обсуждать, как нужно ставить цели самовоспитания по преодолению тех или иных недостатков в поведении и характере, как использовать методы самоубеждения, самовнушения, самопринуждения и другие в работе над собой [4].

Таким образом, мы видим, что самовоспитание выступает важным средством формирования личности учащихся, только при условии, если учителя обращают должное внимание на его организацию и в состоянии умело и грамотно его направлять.

Литература

1. Кочетов А. И. Организация самовоспитания школьников / А. И. Кочетов. – Минск : Народная Асвета, 1990.
2. Кочетов А. И. Педагогические основы самовоспитания / А. И. Кочетов. – М., 1959.
3. Платонов К. К. Занимательная психология. – 5-е изд. / К. К. Платонов. – СПб, 1997. – 120 с.
4. Рувинский Л. И. Психология самовоспитания: учеб. пособ. по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Л. И. Рувинский, А. Е. Соловьева. – М. : Просвещение, 1982.
5. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособ. – 4-е изд., перераб. и доп. / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 2003. – 519 с.

Юшков Н. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Юшкова С. А.
г. Горловка, ДНР*

РЕЦИПРОКАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ В НЕМЕЦКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ: МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ

1. Введение. В настоящей работе рассматриваются реципрокальные глаголы (РецГ), которые относятся к морфологическому способу образования и в которых реципрокальное значение регулярно выражается исходной

основой глагола в сочетании с определёнными словообразующими аффиксами (рефлексивным показателем (РП), префиксами и т.д.) [1, с. 115; 2, с. 113].

Материалом для настоящего исследования послужила выборка немецких и украинских производных РецГ, выполненная на базе толковых и переводных словарей, а также специальных исследований данных языковых единиц [3].

2. Структурные типы производных РецГ в немецком и украинском языках. Для анализа производных РецГ немецкого и украинского языков учитываются следующие признаки: 1) категориальная принадлежность мотивирующей основы (МО) РецГ; 2) количественный состав словообразовательных аффиксов, участвующих в образовании РецГ; 3) качественный состав словообразовательных аффиксов.

С точки зрения категориальной принадлежности МО в немецком и украинском языках выделяются три основные группы РецГ: а) отглагольные РецГ; б) отсубстантивные РецГ; в) отадективные РецГ.

Анализируя пару «исходная (мотивирующая) основа» → «производная основа», РецГ немецкого и украинского языков распадаются на четыре структурных типа: а) РецГ, которые образуются путем присоединения к МО только РП (-ся в украинском языке; sich в немецком языке); б) РецГ могут образовываться путем добавления к МО одного словообразовательного аффикса (префикса или суффикса); в) РецГ, образованные путем присоединения к МО на одном деривационном шаге словообразовательного аффикса (префикса и/или суффикса) и РП; г) вторичные РецГ, которые образуются от рефлексивного глагола (РГ) при помощи префикса.

Далее будут рассмотрены первые два структурных типа как самые продуктивные.

1. РецГ типа «МО + РП». К этому структурному типу в немецком и украинском языках относятся РецГ, которые образуются путём присоединения к мотивирующей основе одного только РП:

(1) нем. j-n sehen ‘видеть кого-л.’ → sich sehen ‘видеть друг друга’; укр. вітати кого-н. → вітатися и т.д.

Рассматриваемые РецГ являются в обоих языках самым продуктивным типом и составляют в немецком языке 75,83% (204 ед.) в общем объеме производных РецГ (269 ед.), а в украинском – 48,41% (259 ед.) в общем корпусе производных РецГ (535 ед.).

РецГ этого типа образуются в немецком и украинском языках только от глагольных основ. Исходной основой этих РецГ могут выступать как непродуцированные (корневые/простые) глаголы (нем. lieben ‘любить’; schlagen ‘бить’; укр. бачити, бити и т.д.), так и производные (нем. ansehen ‘смотреть, рассматривать’; bereden

‘обговаривать, говорить’; укр. роз’єднувати, здружити и т.д.). РецГ, образованные от производных глаголов (нем. 70,1% или 143 ед.; рус. 73% или 189 ед.), количественно преобладают в обоих языках над РецГ, мотивированными корневыми глаголами (нем. 29, 9% или 61 ед.; рус. 27% или 70 ед.).

2. РецГ типа «МО + словообразовательный аффикс» образуются путем присоединения к МО словообразовательных аффиксов (префикса и/или суффикса); ср.:

(2) нем. sprechen → absprechen; kommen → zusammenkommen; укр. приятелювати → заприятелювати; дружити → подружити и т.д.

В немецком языке этот структурный тип РецГ насчитывает 11,52% (31 ед.). Объем украинских РецГ составляет 7,85% (42 ед.). С точки зрения категориальной принадлежности МО рассматриваемые РецГ распадаются в сравниваемых языках на три структурных подтипа: 1) отглагольные РецГ (нем. 21 ед.; рус. 21 ед.); 2) отсубстантивные РецГ (нем. 10 ед.; рус. 21 ед.); 3) отадъективные РецГ (нем. 1 ед.).

Литература

1. Генюшене Э. Ш. Рефлексивные глаголы в балтийских языках и типология рефлексивов / Э. Ш. Генюшене. – Вильнюс: Мин-во высш. и сред. спец. образования ЛитССР. – 1983. – 168 с.
2. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование / Е. А. Земская. М.: Просвещение, 1973. – 304 с.
3. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1974. – 361 S.

Яковлева Е. П.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н. А.
г. Донецк, ДНР*

ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТОК-ШОУ

Современные социально-экономические преобразования, развитие средств массовой информации и политического рынка предъявляют новые требования к субъектам власти и их деятельности. Одним из основных требований становится завоевание доверия населения – объекта власти, так как власть ассоциируется с конкретной личностью. Важная особенность телевидения – личностный, доверительно-интимный характер телевизионного общения. Именно поэтому большинство политиков

используют этот канал для общения с аудиторией. Как на Западе, так и в России политики гораздо охотнее участвуют в ток-шоу, чем в новостном или экспертном интервью. Такую тенденцию можно объяснить тем, что не всем политикам даются легко предметные и профессиональные суждения по поводу серьезных тем. Кроме этого, выступление в формате ток-шоу даёт доступ к более широкой аудитории. Следует заметить, что политическое ток-шоу должно балансировать между развлечением и просвещением публики. Взаимно «работая на имидж», участники ток-шоу одновременно должны как-то просвещать публику о политических проблемах. В идеале политическое ток-шоу должно находить баланс в формулировке своих сообщений, отсылаемых, по меньшей мере, сразу двум адресатам, которые для политика имеют разную политическую значимость. При этом в центре коммуникативного интереса (демократического) политика стоит зрительская аудитория. И только потом – его непосредственные соперники и оппоненты. «На основе постулата достоверности, политики действуют наиболее суверенным образом тогда, когда они представляют свои тезисы спокойно, объективно и компетентно, но не скучно» [3, с. 152].

Следует заметить, что самопрезентация очень важна для участника ток-шоу. Аристотель в своей «Риторике» называет три средства убеждения: Pathos (страсти), Logos (убеждения), Ethos (нравы); последнее имеет непосредственное отношение к личности оратора, который должен произвести впечатление человека с высокими моральными качествами, чтобы вызвать доверие аудитории. Ethos состоит из следующих компонентов: здравый смысл, житейская мудрость, мораль и благожелательность по отношению к аудитории. Римляне употребляли понятия Ethos и Persona. В латинском языке слово Persona имеет значение, близкое к слову «театральная маска». Ethos формирует доверие к автору, Persona моделирует для него роль, которую оратор считает подходящей для аудитории («сильная рука», «патриот», «хозяин», «душка»). Имидж состоит из манер, поступков и особенности речи [2, с. 59].

Анализируя публичные выступления политиков, можно выделить два пути создания имиджа (акцент на специфические особенности личности, а также выбор роли, и соответствующей ей речевой маски). Выбор осуществляется в соответствии с аудиторией, её ожиданиями, что является коммуникативной стратегией, а приемы её реализации, это речевая тактика. Структура роли политика включает в себя: ядро-доминанту (может быть представлено несколькими ролями) и периферию (факультативные микророли).

Политическая власть держится на власти воздействия, на управлении людьми разной политической ориентации, а

управление осуществляется через слово. Для эффективной речевой манипуляции используется категория «свой круг». Дихотомически противопоставленные концепты «свой» – «чужой» позволяют установить отношения между говорящим и его собеседником и третьими лицами [1, с. 202]. Таким образом, говорящий очерчивает свой круг, разграничивая «своих», «наших» и «чужих».

В сознании людей процесс говорения ассоциируется с властью. Имеющий право говорить (политик, учитель или просто собеседник) осуществляет контроль интеллектуальный, эмоциональный, поведенческий. Но этот контроль над диалогическим взаимодействием не постоянен. Он может быть добровольно передан партнёру, либо партнёр, не удовлетворенный пассивной позицией в диалоге, может взять контроль над диалогическим взаимодействием в свои руки. Доминирующий партнёр способен изменить тему и очередность ролей, длительность высказываний. Зачастую роль доминирующего партнёра в политических ток-шоу принадлежит ведущему. С точки зрения контроля инициативы в диалоге можно определить такие коммуникативные ходы: «передача инициативы», «навязывание инициативы», «сохранение инициативы», «удержание инициативы». Коммуникативные ходы слушающего с целью контроля над инициативой – «взятие инициативы», «перехват инициативы», «поощрение инициативы», «уклонение от инициативы».

Таким образом, для адекватной интерпретации политических выступлений, значительная часть которых, благодаря телевидению, поступает к современному «потребителю» в рамках широкого экстралингвистического контекста, необходимо учитывать всё разнообразие знаков, составляющих специфику языка политики. Язык политики не сводится только к словам. То, что политики считают значимым или не значимым, так или иначе находит отражение в стиле жизни нации. Политика – это одежда, еда, жилище, развлечения, литература, кино и отпуск – в такой же мере, как речи и статьи.

Литература

1. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи : монография / О. С. Иссерс. – Изд. 5-е, допол. и перedel. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.
2. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики : учебное пособие / А. Б. Орлов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
3. Schicha Ch. Politik auf der «Medienbühne» // Medieninszenierungen im Wandel: Interdisziplinäre Zugänge / Ch. Schicha, R. Ontrup (Hrsg.). – Münster : Lit, 1999. – S. 139-167.

Ярмоленко М. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук,
доц. Любимцева-Наталуха Л. Н.
г. Горловка, ДНР*

К ОБРАЗУ САТАНЫ В РОМАНЕ КЛАУСА МАННА «МЕФИСТОФЕЛЬ. ИСТОРИЯ ОДНОЙ КАРЬЕРЫ»

К началу XX века образ Сатаны в литературе успел претерпеть множество трансформаций. Представ «помазанным херувимом, чтобы осенять» [1, с. 804-805], одним из сынов Божих, который из-за своей гордыни восстал против отца и был низвергнут с небес, он стал общим олицетворением зла. Лишь с наступлением Ренессанса образ Сатаны стал избавляться от классических черт демонического существа, снова обретая утраченные антропоморфные качества и становясь символом бунтарского духа, сохраняя при этом функции искусителя и клеветника. Общей особенностью данных воззрений являлось наличие сверхъестественной основы.

Но с началом XX века писатели всё чаще стали использовать образ Сатаны для аллегорического описания событий, происходящих в социуме. Одним из первых стал французский писатель Анатоль Франс, который наблюдая за революционными событиями в мире, при помощи образа Сатаны в романе «Восстание ангелов» продемонстрировал, что даже самые благородные идеалисты, упиваясь приобретенной зачастую в крови властью, становятся подобными или хуже повергнутых деспотов. Похожим, но немного другим путём пошел немецкий писатель Клаус Манн, который в 1936 году написал роман «Мефистофель. История одной карьеры».

Ключевое произведение в карьере старшего сына Томаса Манна имеет очень непростую судьбу. Изданный в том же 1936 году в Амстердаме, роман впервые был опубликован в Германии лишь двадцать лет спустя, вызвав горячие дискуссии в западногерманской прессе [4, с. 100]. Жизнь произведения на родине была недолгой, ведь в 1966 году решением Ганзейского Высшего земельного суда «Мефистофель» был запрещен в ФРГ. Основанием для подобного вердикта выступила жалоба Петера Горски, приемного сына актёра и режиссера Густава Грюндгенса. Взаимоотношения последнего с нацистскими властями Клаус Манн, зятем которого и являлся Грюндгенс, взял за основу для сюжета «Мефистофеля», также сделав его прототипом главного героя романа, Хендрика Хёфгена – талантливого актёра, который предаёт искусство ради карьеры, положения и денег. Подобное изображение, по мнению Горски, оскорбляло честь и достоинство отца, что в итоге и стало причиной запрета на издание романа в ФРГ [3, с. 62-63].

Исходя из этой истории, становится ясно, какую животрепещущую тему затрагивает «Мефистофель» – взаимоотношения творческой личности, человека богатого духовно, и преступной власти ради удовлетворения собственных материальных нужд. Клаус Манн облачил эту связь в широко известную форму легкого пути наживы – сделку с Дьяволом. Если же в предшествующих литературных произведениях Сатана представал зачастую монументальной фигурой сверхъестественного плана, которая явно присутствовала в сюжете и зачастую являлась его ключевой фигурой, то в «Мефистофеле» Люцифер остается в тени. Теперь он не павший ангел, не фантастический трёхглавый монстр с шестью крыльями, не мелкий пройдоха-критикан, не бунтарь-революционер, а огромная безжалостная машина, имя которой национал-социализм. Если в течение XIX века писатели, поэты и композиторы обращались к образу Сатаны, как к символу свободы и вольнодумства, что подразумевает позитивную коннотацию, то Клаус Манн отчетливо проводит границу, демонстрируя, что в данном случае образ Сатаны, символизирующий нацистский режим, воплощает чистое зло.

Ключевым моментом преклонения главного героя романа перед властью является глава, которую Манн, не мудрствуя лукаво, так и назвал – «Сделка с дьяволом». В ней Хёфген, благодаря покровительству актрисы Лотты Линденталь, являвшейся женой премьер-министра, в котором угадывается Герман Геринг, получает ключевую для его карьеры роль Мефистофеля в постановке «Фауста». Апогеем становится личная встреча главного героя с представителем власти: «Премьер-министр поднялся; вот он стоит во всем своем величии и сверкающей полноте и протягивает комедианту руку! Поздравляет его с великолепным исполнением? Похоже, что всемогущий заключил с комедиантом союз. ... Догадывался ли кто-нибудь из любопытствующих о том, что в действительности происходило в груди Хендрика, пока он глубоко склонялся над мясистой, волосатой рукой? Только ли счастье и гордость заставляли его содрогаться? Или он, к собственному удивлению, испытывал и кое-что другое? Что же именно? Страх? Нет, почти отвращение... «Я вывалился в грязи, – сам себе поражаясь, подумал Хендрик, – теперь у меня на руке пятно, его никогда не сотрешь... Я продался... Я отмечен клеймом!» [2, с. 195]. В проблеске благоразумия Хёфген осознает, что он действительно продал душу Дьяволу, пребывая при этом облаченным в костюм Мефистофеля, что добавляет абсурдистского настроения данной сцене.

В романе «Мефистофель. История одной карьеры» Сатана не проявляется отчетливо, а находится где-то в стороне, ломая человеческую сущность и уродуя окружающую реальность. У Клауса Манна его образ не представляет собой титаническую фигуру со

сверхъестественными способностями. Теперь Сатану олицетворяет сплавленная железом и кровью политическая сила, которая не имеет ничего общего с тем духом бунтарства и свободолюбия, царящим прежде в романтических представлениях о Дьяволе.

Литература

1. Библия. – М.: Российское Библейское общество, 1992. – 1308 с.
2. Манн Клаус Мефистофель. История одной карьеры / Манн Клаус. – М.: Терра, 1999. – 352 с.
3. Bondy Francois Harenbergs Lexikon der Weltliteratur. Band 4 / Francois Bondy. – Dortmund : Harenberg, 1989. – 635 S.
4. Klaus Mann. – München: Ed. Text u. Kritik, 1987. – 141 S.

Ярославская Д. В.

*Научный руководитель: ст. преп. Першина К. В.
г. Донецк, ДНР*

РЕАЛИЗАЦИЯ В ТЕКСТЕ «ПИКОВОЙ ДАМЫ» А. С. ПУШКИНА СОБЫТИЙНЫХ СХЕМ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ И КАРТОЧНОЙ ИГРЫ «ФАРАОН» И ИХ РОЛЬ

В своих работах Бочаров, Краснухин и Лотман говорят о мотивах сказки и карточной игры в произведении. Пишут о том, что в тексте повести присутствует ряд моментов, присущих сказке, таких как троекратное действие, мистика, волшебный предмет, схожесть героев повести с героями сказок, заключающая повествование свадьба и т.п. Мотив карточной игры в тексте намного более нагляден.

И карточную игру, и сказку мы можем воспринимать как событийные схемы, установленную последовательность действий, где каждому действию предшествует мотив и логический переход от одного события к другому. Чтобы увидеть, как они себя ведут в тексте, нам необходимо для начала определить основную событийную схему самого произведения, его событийный скелет.

Краснухин выделяет три сменяющих друг друга мотива действий Германа: 1 – «я не в состоянии жертвовать необходимым в надежде приобрести излишнее»; 2 – «образ графини»; 3 – «тройка, семерка, туз».

В данной работе предлагается мнение, отличное от мнения ученого, а именно: состояние неспособности жертвовать необходимым, в надежде приобрести излишнее – является постоянной характеристикой Германа. А «неподвижных идей»,

руководящих Германном не три, а две, как непосредственно обозначено в тексте.

Первая неподвижная идея – «тройка, семерка, туз», которые являются соответственно «расчетом, умеренностью, трудолюбием».

А вторая, которая лишь на время заслонила первую, – «образ старухи», суть совесть, проснувшееся в нем «нравственное правило». Наглядно противопоставление этих идей как холодного расчета против живого чувства, жажда денежного обогащения против нравственных идеалов.

Отталкиваясь от этих мотивов, мы построили цепь основных событий и сразу же, по ходу, нашли реализацию схемы действий игры Фараон:

- **«тройка, семерка, туз»** – изначальная неподвижная идея игры наверняка. В связи с природой Германа, он по-другому, кроме как наверняка, играть и не может, так как он «не в состоянии жертвовать необходимым в надежде приобрести излишнее». А меж тем играть ему хочется («Игра занимает меня сильно»). Герман узнает о возможности играть, не нарушив «установки», посредством «приобретения» возможности играть наверняка, зная выигрышные карты.
- **«первая игра с Судьбой в одну талию»** – Герман поставил на «расчет, умеренность, трудолюбие», соотносимые с графиней. Налево легла карта «Лиза» (в тексте её двери слева), карта «графиня» – направо («справа находилась дверь, ведущая в кабинет»). «Поставленная» Германом «карта» упала на проигрышную правую сторону, за ним долг, который приводит его к следующей неподвижной идее.
- **«образ графини»** – подсознательный страх проклятья, совесть, которая здесь выступает от лица «нравственного правила» и понуждает его просить прощения, Судьба на этот пас отвечает талией, в которой Герман должен отыгаться.
- **«вторая игра с Судьбой в одну талию»** – «Три верные карты с заветом не более карты в сутки и более никогда в жизни не играть» легла направо (определили сторону по аналогии с далее описанными талиями у Чекалинского, там сначала называли карту, выпавшую направо, а потом ту, что налево), «женитьба на Лизе, дарующая прощение» – налево, первая карта соотносится с расчетом, вторая с нравственностью. Герман снова ставит на расчет, согласно своей природе.

Таким образом, мы выяснили, как реализуется в тексте событийная схема игры «Фараон»: Герман «делает ставку» на расчет, а не на нравственность, и его «карта» падает налево, то есть бита. И так дважды.

Что же касается сказки, то ключ к решению этого вопроса мы находим в статье Непомнящего. В ней в которой автор говорит о том, что сказки Пушкина – это эволюционировавшие сказки народные: «... все «нарушения», которые Пушкин производит в поэтике сказки, делаются в полном соответствии с фундаментальным принципом самой этой поэтики – с принципом действия, движения, поступка».

Из вышеописанной схемы мы видим, что алгоритм карточной игры неразрывно вплетен в событийную схему произведения. Отсюда делаем вывод о том, что он и есть событийная схема произведения. Соответственно, выходит, что роль сказочной функции в «Пиковой даме» выполняют правила игры в «Фараон»: понтер ставит карту из своей колоды, банкомет мечет свою, если карта понтирующего выпала налево – выиграл он, а если направо – банк. Подводя итоги, мы можем говорить о том, что «Пиковая дама» Пушкина – это сказка, основа которой – алгоритм действий в карточной игре «Фараон».

Литература

1. Бочаров С. В семантическом Фараоне текста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/znamia/2011/9/bo12.html>
2. Бочаров С. Случай или сказка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200000301>
3. Красухин Г. Два в одном, или Еще раз о жанре «Пиковой дамы» Пушкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/znamia/2014/9/17k.html>
4. Лотман Ю.М. «Пиковая дама» и тема карт и карточной игры в русской литературе XIX века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/critics/lot/lot-786-.html>
5. Непомнящий В.С. Несколько новых русских сказок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wco.ru/biblio/books/pushkin2/H09-T.htm>

Содержание

Авксентьева А. М. ПОДЗАГЛОВОК И ЛИД КАК ЭЛЕМЕНТЫ ЗАГЛОВОЧНОГО КОМПЛЕКСА СОВРЕМЕННЫХ МАСС-МЕДИЙНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ	3
Аджиева Б. А. РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	5
Акулова И. С. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	7
Амосович М. И. ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЯ К УЧАЩИМСЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ	9
Андреева В. В. АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПСИХОСОМАТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.....	12
Андрианова В. В. К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ РЕАЛИЙ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА А. П. ЧЕХОВА «СТУДЕНТ»).....	15
Андрюша О. Н. АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ.....	16
Антич А. В. ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ В ПЕДАГОГИКЕ.....	18
Ариничева Е. А. К ВОПРОСУ ОБ ОСВОЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. С. ПУШКИНА.....	20
Атамаян А. Г. ПРАВОВОЙ СТАТУС РУССКОГО КРЕСТЬЯНСТВА В НАЧАЛЕ XX ВЕКА КАК ФАКТОР ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ АГРАРНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ПРАВИТЕЛЬСТВА П. А. СТОЛЫПИНА	22
Бабий А. В. ПОЭТИКА СТИХОТВОРЕНИЯ О. УАЙЛЬДА «СИМФОНИЯ В ЖЁЛТОМ».....	25
Баева Т. Д. ТИПОЛОГИЯ УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	27
Базюк Т. В. ОБРАЗЫ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ МАРГИНАЛОВ В ПЬЕСЕ А. ВАМПИЛОВА «ПРОШЛЫМ ЛЕТОМ В ЧУЛИМСКЕ».....	29

Балухто Д. О. ВЛИЯНИЕ ПОРЯДКА СЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПЕРЕВОД (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ).....	31
Барон А. С. ГОДОНИМЫ г. ГОРЛОВКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИИ И РАЗВИТИЯ НАСЕЛЁННОГО ПУНКТА.....	33
Бахманова К. С. АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОЙ ЭТНОПОЛИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ НА ДОНБАССЕ.....	35
Башкиров А. С. К ВОПРОСУ О ПОДХОДАХ ПЕРЕВОДА ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	37
Бляшко Ю. С. ПРОБЛЕМА РЕЦЕПЦИИ КЛАССИЧЕСКОГО ТЕКСТА В РУССКОЙ ДРАМАТУРГИИ РУБЕЖА XX-XXI СТОЛЕТИЙ.....	38
Болотина Н. В. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	40
Большунова Ю. В. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИДЕАЛЕ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП	42
Бондаренко Д. В. ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ТРАГЕДИИ ГЁТЕ «ФАУСТ»	45
Борушевская Т. С. ОСОБЕННОСТИ ШОТЛАНДСКОГО ДИАЛЕКТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	47
Бурцева С. А. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В ПОНИМАНИИ А. С. МАКАРЕНКО (к 130-летию со дня рождения).....	49
Вербовский А. В. ПОЛИТИЧЕСКАЯ КАРТА ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XV ВЕКА. ГИБЕЛЬ ПРОЕКТА ВЕЛИКАЯ БУРГУНДИЯ	52
Веревкина А. В. КЛАССИФИКАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ	54
Войтенко Я. Е. ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА И ЕГО РОЛЬ В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ	57

Волынчук А. А. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ В СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	59
Воронцова К. Ю. ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ И ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	61
Вошиков А. С. ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА МИФОЛОГЕМ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ	62
Высоцкая А. В. МИФОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗА ФРИДРИХА I БАРБАРОССЫ В ГЕРМАНИИ	65
Высоцкая А. В. СКАЗКИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ: ЗА И ПРОТИВ	67
Высоцкая А. И. КУЛЬТУРА УССР В 60-е ГОДЫ XX ст.	69
Гайдаржиев Б. А. СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ АРТИКЛЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК	72
Галак С. Р. ОСОБЕННОСТИ АВСТРАЛИЙСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	74
Гасымлы Б. И. ПРИЧИНЫ ПОПУЛЯРНОСТИ КНИГИ РОБЕРТА МАККЛОСКИ «ДОРОГУ УТЯТАМ!»	76
Гнилицкий А. М. ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ	78
Головань Е. А. ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РОМАНА Ю. АНДРУХОВИЧА «ТАЙНА»	80
Гомозова И. С. ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСПЕШНОЙ СЕМЬИ	82
Гончарова Е. В. ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСКАЗЫВАНИЙ М. ЛЕ ПЭН И Ж.-Л. МЕЛАНШОНА)	85

Гребенюк Д. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАМЕНЫ ЧАСТЕЙ РЕЧИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ РУССКИХ СКАЗОК НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК	88
Губанова М. СВОЙСТВА НОРМЫ КАК НЕОТЪЕМЛЕМОЙ ЧАСТИ ВАРИАТИВНОСТИ	90
Губанова О. А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И СВОЕОБРАЗИЕ ЛИТЕРАТУРЫ ДОНБАССА 20–50-х ГОДОВ XX ВЕКА	91
Гусева А. М. СТАНОВЛЕНИЕ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ	94
Давиденко Ю. В. СУЩНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ ДРЕВНЕЕГИПЕТСКОГО ОБЩЕСТВА ПЕРИОДА РАННЕГО ЦАРСТВА	98
Данилевская А. Г. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ ПЕТРА I	100
Денисенко Д. А. СТРУКТУРНЫЕ РАСХОЖДЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ ТЕРМИНОВ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА	102
Дидковская Д. М. ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО УЧЕНИКА	105
Димброва Т. Ю. МАРГИНАЛЬНЫЙ ТИП ГЕРОЯ В КИНОПОВЕСТИ В. ШУКШИНА «КАЛИНА КРАСНАЯ»	107
Добреля В. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА	108
Донцова А. В. СОПОСТАВЛЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЧЕРНЫМ КОЛОРАТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ (на материале русского и английского языков)	111
Дрыга Ю. Л. ПОНЯТИЕ И ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	113
Дрямин В. А. РОЛЬ ПРАВОСЛАВНОЙ ЭТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ СЛАВЯНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ У МОЛОДЕЖИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	115
Егоренко С. Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ДИАГНОЗОМ РДА	117

Екатериненко А. О.	
ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ПРИВЯЗАННОСТИ	119
В ПСИХОЛОГИИ	119
Емельяненко А. Р.	
МАНИПУЛЯЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОСВЕННЫХ	
РЕЧЕВЫХ АКТОВ В ДИАЛОГЕ-КОНФЛИКТЕ	121
Емельянова К. Ю.	
АББРОАФИКСОИДНЫЕ КВАЗИАББРЕВИАТУРЫ:	
ПРИЧИНЫ НЕВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ	
ЭКВИВАЛЕНТОВ	124
Ермошкин А. Е.	
ПЕРВОЕ ВОССОЕДИНЕНИЕ УКРАИНЫ С РОССИЕЙ.....	126
Есипова И. С.	
КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ ПЕДАГОГА	
КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОГО КЛИМАТА	
В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО	
ОБРАЗОВАНИЯ	128
Жильцова Я. И.	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ	
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	131
Жихарева Ю. С.	
ЛЕКСЕМЫ С ПОЗИТИВНОЙ И НЕГАТИВНОЙ	
ОЦЕНОЧНОСТЬЮ В ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОЙ	
МУЛЬТИПЛИКАЦИИ.....	133
Зинченко А. Г.	
ВЫСШАЯ ШКОЛА КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР	
ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ.....	136
Зогова К. С.	
ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ	
ТЕХНОЛОГИЙ НА ПОДРАСТАЮЩЕЕ ПОКОЛЕНИЕ.....	138
Зозулина Ю. Д.	
РЕАЛИИ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ	
СПЕЦИФИЧНОСТИ КАРТИНЫ МИРА В ЯЗЫКЕ.....	141
Извекова И. Ю.	
АНТИУТОПИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН	
В ЕВРОПЕЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX в. – НАЧАЛА XXI ВЕКА.....	143
Исламова А. А.	
ФАНФИКШЕН И КОСПЛЕЙ КАК ФОРМЫ ТВОРЧЕСКОЙ	
ТРАНСФОРМАЦИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	146
Ищенко Н. С.	
ДИАЛОГ КУЛЬТУР В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	
РОССИИ И ЕВРОПЫ.....	148

Каира Е. Ю.	
ТВОРЧЕСТВО М. ГОРЬКОГО В КОНТЕКСТЕ	
МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	150
Каминская О. И.	
PARIS RESTE UNE VILLE QUI FAIT REVER.....	152
Карковская К. Р.	
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ФРАНЦУЗСКОЙ МОДЫ И ОДЕЖДЫ:	
С ДОИСТОРИЧЕСКОГО ПЕРИОДА ДО НАШИХ ДНЕЙ.....	155
Карташова Ю. В.	
CHARACTERISTICS OF GENERAL INTERNET ENGLISH.....	157
Квиткина Е. А.	
Ф. С. ФИЦДЖЕРАЛЬД – ПЕВЕЦ ВЕКА ДЖАЗА	159
Квочин С. С.	
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ	
СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ	
МОЛОДЕЖИ ДОНБАССА.....	161
Киселев Н. О.	
КИЕВСКАЯ РУСЬ И ХАЗАРСКИЙ КАГАНАТ	163
Клюквина О. В.	
ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО	
СТРОЯ РЕЧИ В ОНТОГЕНЕЗЕ	166
Кобцева Е. А.	
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ	
ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СОВРЕМЕННОЙ	
МОЛОДЕЖИ ДНР	168
Ковалевская А. П.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЗОТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ	
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО	
ВОЗРАСТА	170
Ковалевская К. С.	
ТОПОПОЭТОНИМ КАК ДОМИНИРУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ	
ОНОМАСТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОИЗВЕДЕНИЯ К.	
ФОЛЛЕТТА «ГИБЕЛЬ ГИГАНТОВ»	173
Коваленко Э. В.	
«НЕЙЛОНОВЫЙ ВЕК» ЭЛЬЗЫ ТРИОЛЕ В КОНТЕКСТЕ	
ЛИТЕРАТУРНОЙ ТРАДИЦИИ «ШОЗИЗМА»	175
ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	175
Когтева А. В.	
ПРОБЛЕМА ДИХОТОМІЇ «СІЛЬСЬКЕ – УРБАНІСТИЧНЕ»	177
В РОМАНІ «МІСТО» В. ПІДМОГИЛЬНОГО	177
Козлов К. Э.	
ДИСКУРСИВНАЯ СПЕЦИФИКА ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....	179

Колесникова А. П. ОСОБЕННОСТИ ПРОВОЗГЛАШЕНИЯ ДОНЕЦКО-КРИВОРОЖСКОЙ СОВЕТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ ...	181
Кондратов Д. И. АНГЛИЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРНАЯ СКАЗКА (В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА)	184
Кондрашова М. В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	186
Конюх М. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ВСТУПЛЕНИЮ В БРАК В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	188
Кортяк Д. Г. ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ.....	190
Косинова М. А. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ГАСТРОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	194
Котлярова М. В. АДЕКВАТНОСТЬ И ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА	196
Кофтун Т. П. СИМВОЛИКА ЧИСЕЛ В РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА».....	198
Кочетова К. А. ПОЭТИКА МОТИВА ЗАМКА В РОМАНЕ ДЖ. ЛИТТЕЛЛА «БЛАГОВОЛИТЕЛЬНИЦЫ».....	201
Крылова К. Ю. COMMENT TU T'APPELLES?	203
Кулинич А. А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ДОНБАССА РУБЕЖА XIX–XX ВЕКОВ	205
Куштыменко Н. В. ИСТОРИЯ И ФАНТАСТИКА В ПЬЕСЕ М. А. БУЛГАКОВА «ИВАН ВАСИЛЬЕВИЧ»	206
Лыскова К. А. ЛИТЕРАТУРНЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ БИБЛИИ: К ВОПРОСУ О ЖАНРЕ	208
Лысянская Е. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	210

Mauricio Araya Arraño PABLO NERUDA SANTA A STALINGRADO	212
Мазкун Ю. Э. ИСТОЧНИКИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С НАЦИОНАЛЬНО-МАРКИРОВАННЫМ ЭЛЕМЕНТОМ КАК КОМПОНЕНТЫ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА.....	215
Максименко А. О. АВТОРСКИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	217
Малова Е. Д. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПАТЕНТНОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ.....	219
Маркова Е. С. СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ФОНЕТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ» И ИХ МЕСТО И РОЛЬ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	222
Мартынюк А. С. НЕОЛОГИЗМЫ КАК ЯЗЫКОВОЕ ЯВЛЕНИЕ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	225
Маховицкая Т. П. К ВОПРОСУ О КОРРЕЛЯЦИИ ПАМЯТИ И ВНИМАНИЯ С ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ	227
Мацуева М. А. ПРООРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	229
Медведев С. С. СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ И ПОЛИТИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ НА ДОНБАССЕ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА, КАК КОНЦЕНТРИРОВАННОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ОБЩЕРУССКИХ ПРОЦЕССОВ.....	231
Мельниченко А. К. МЕЖЯЗЫКОВАЯ ОМОНИМИЯ И ПАРОНИМИЯ	233
Мереникова М. С. ОСОБЕННОСТИ И ВИДЫ ПОЭТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ “TRISTESSE” ALFRED DE MUSSET)	235
Минаева Н. В. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ НА ДОНБАССЕ	237
Мирошниченко Н. А. СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ РЕБЕНКА К МИРУ.....	241

Михальчук Р. Д. ВОЕННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ НАЦИСТСКОГО РЕЖИМА НА ДОНБАССЕ В ХОДЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	242
Моисеев Н. И. ВЗГЛЯД НА ИСТОРИЮ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ	245
Мотузко Е. С. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ	247
Мухина Д. С. ГЛАГОЛЫ ГОВОРЕНИЯ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	249
Муштей К. В. АНТИЧНЫЕ ОБРАЗЫ МИФА ОБ АРИАДНЕ И ФЕДРЕ В МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И КУЛЬТУРЕ	252
Наугольный В. В. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ СПОРТИВНОЙ ТЕМАТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ СМИ)	254
Немчинова А. Д. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ	256
В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ	256
ВОСПИТАНИИ ПОРОСТКОВ	256
Никитина Е. С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	258
Новикова Н. В. ИССЛЕДОВАНИЕ КАТЕГОРИИ ПЕРЕЖИВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ	261
Овчаренко А. И. О СНИЖЕНИИ АГРЕССИВНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ К. БУЛЫЧЁВА «ЛИЛОВЫЙ ШАР»)	263
Олейник Т. Б. МОДЕРНИЗАЦИЯ БАЗОВЫХ ОТРАСЛЕЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ ДОНБАССА В ГОДЫ СЕМИЛЕТКИ	265
Оприш А. А. ДИАЛОГ КУЛЬТУР: КОМПАРАТИВНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУР	268
Осадчая В. ДОСЛІДЖЕННЯ МОДАЛЬНОСТІ З ПОЗИЦІЇ ЛІНГВОКРЕАТИВНОСТІ	270
Оховенко В. О. КЛАССНЫЕ ЧАСЫ И БЕСЕДЫ В РАБОТЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ	271

Оховенко В. О. COMMENT VOUS APPELLE-T-ON?	273
Панюшева С. Ю. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ КАК ИСТОЧНИК ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА МУЗЫКАЛЬНОГО МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА	275
Папиз М. В. РОЛЬ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ-РЕАЛИЙ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ТУРИСТИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЫ	277
Петренко О. Р. СОВРЕМЕННАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ГАЗЕТ	280
Петрова И. Н. СПЕЦИФИКА СМЕХОВОГО ПОВЕДЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО КОРОЛЯ ЛЮДОВИКА XI	282
Плетнёва Ю. С. БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ	286
Подорожня О. О. НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	287
Половко М. В. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ В МИРЕ	289
Полубан А. Ю. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	292
Полякова М. А. К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ПЕТРОВСКОГО РЕФОРМИРОВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ РОССИЙСКОГО НАСЕЛЕНИЯ XVIII ВЕКА	295
Потёмкина А. А. НЕВЕРБАЛЬНАЯ СЕМАНТИКА АКТУАЛИЗАЦИИ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА	298
Прожога Т. Ю. ЭМОТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С АНИМАЛИСТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ	300
Проценко И. В. СИМЕТРИЯ У СПІВІДНОШЕННІ ЧИСЛОВОЇ СЕМАНТИКИ ТА ФОРМ ЇЇ ВИРАЖЕННЯ	302
Река О. О. ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ	304

Репита О. Е. РУССКИЙ ИМАЖИНИЗМ КАК СВЯЗУЮЩЕЕ ЗВЕНО МЕЖДУ МОДЕРНОМ И ПОСТМОДЕРНОМ.....	306
Рештаненко А. А. АББРЕВИАТУРНО-ЮКСТАПОЗИТНЫЕ ГИБРИДНЫЕ ГНЕЗДА	309
Русанова Л. И. ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВОЗМОЖНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	311
Рыб А. Г., Швыдкая В. О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ...	313
Рыбак Д. О. ВЛИЯНИЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ВОЛЕВОГО ДЕЙСТВИЯ НА УРОВЕНЬ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ	316
Рязанова В. Э. ДИАЛОГ ПОЭТОВ: ШАРЛЬ БОДЛЕР И КОНСТАНТИН БАЛЬМОНТ	318
Салха Л. П. СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	320
Самигулина Э. Р. ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА	324
Сапрыкина Н. А. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА	325
Сиваш Ю. Р. РОЛЬ ВОЛОНТЕРСТВА В САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ	327
Сиротенко А. О. КРИЗИС РОМАНТИЗМА В ТВОРЧЕСТВЕ ФРАНЦУЗСКИХ СИМВОЛИСТОВ XIX ВЕКА	330
Скиба И. А. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНЦЕПТ И ЕГО БАЗОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ	331
Скулкина Е. Н. АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО КОМАНДООБРАЗОВАНИЮ В СТУДЕНЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ	334

Слипченко Д. Н. ПОНЯТИЕ «MILLENIAL SLANG» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	336
Слюсаренко А. А. КАКАЯ КРАСОТА СПАСЁТ МИР? (ОПЫТ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРОЧТЕНИЯ РОМАНА «ИДИОТ» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО).....	339
Смагина И. А. ОРГАНИЗАЦИЯ ПОМОЩИ СЛАБОУСПЕВАЮЩИМ УЧАЩИМСЯ В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ШКОЛЫ.....	340
Смородина В. А. «НЕТРАДИЦИОННЫЕ РЕЛИГИИ» В ПОСЛЕВОЕННОМ ДОНБАССЕ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ДУХОВНУЮ ЖИЗНЬ РЕГИОНА	343
Снежко А. А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ	346
Соловьева Е. Р. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С БОТАНИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ И ИХ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ	348
Сташевская И. Е. КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ІДЕЙНО-ХУДОЖНЬОГО АНАЛІЗУ	351
Суханова Е. В. СЛОВОСЛОЖЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	353
Сучков А. А. АЛЛЮЗИВНЫЕ ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ	356
Sushynskaya I. M. LOS REFRANES CON LA PALABRA GATO EN RUSO Y ESPAÑOL	358
Тайчина Н. В. ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ	360
Таранова О. А. ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	362
Тарасова Ю. С. ИСТОКИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ	365

Ткаченко М. В. М. МАТУСОВСКИЙ: ДИАЛОГ С ЧИТАТЕЛЕМ	367
Ткаченко Е. И. НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ	369
Тур Д. А. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО В КНИГЕ В. НАБОКОВА «ДРУГИЕ БЕРЕГА»	372
Тюленева К. Э. ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	374
Унгурян М. Л. НОМИНАТОРЫ ЛЕКЦИОННОГО ДИСКУРСА В ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ	376
Харченко Б. А. ВКЛАД ДОНБАССА В ДЕЛО ПОБЕДЫ И ПОСЛЕВОЕННОГО ВОССТАНОВЛЕНИЯ ЭКОНОМИКИ ДОНБАССА	378
Чебаненко М. И. ЛЕКСИКА СКАНДИНАВСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	381
Черных А. С. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОГО СЛЕНГА (на материале британских СМИ).....	383
Чернышова А. А. МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	386
Чернякова Л. Е. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ МИФ И ЕГО ТРАНСФОРМАЦИЯ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ	389
Чиж А. Б. НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	391
Чижикова О. К. ЗАИМСТВОВАНИЯ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	393
Чмырь М. А. ОБРАЗЫ ЖИВОТНЫХ В ОСНОВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ.....	395

Чуркин Д. В., Слесаренко В. И. ПРИМЕНЕНИЕ ГРУППОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗГРУЗКИ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ РАССТРОЙСТВ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ.....	397
Чучук Е. В. «НОВЫЙ НЕМЕЦКИЙ МИФ»: ИСТОРИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Л. ФЕЙХТВАНГЕРА «ЛЖЕ-НЕРОН»)	400
Шаверин А. М. ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА В США 1861-1865 ГГ. В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНО- ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В США	402
Шайкина Н. И. РОЛЬ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	404
Шаповалов В. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПРОТОКОЛЬНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК.....	406
Шаталов В. В. О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	408
Шатохина М. В. ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДОНБАССА ФРОНТУ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	410
Шашков И. А. КОНСТИТУИРУЮЩИЕ СВОЙСТВА РЕЛИГИОЗНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА	412
Шкарупа А. А. ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЯ АЛАНА МИЛНА «ВИННИ-ПУХ И ВСЕ-ВСЕ-ВСЕ»	415
Щептева Т. А. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ОБЩЕНАУЧНЫХ И ПРОИЗВОДНЫХ ТЕРМИНОВ	417
Щербакова А. А. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ КАК ПРИНЦИПИАЛЬНАЯ ЗАДАЧА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ. ФОРМЫ И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИДЕРОВ	419
Щербакова А. А. ПРАГМАСЕМАНТИКА ДИСКУРСИВНЫХ АКТОВ. РАЗЛИЧИЕ ДИСКУРСИВНЫХ И РЕЧЕВЫХ АКТОВ	422

Юхлина О. Л.	
САМОВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ	
ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА	424
Юшков Н. В.	
РЕЦИПРОКАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ В НЕМЕЦКОМ	
И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ: МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ	
СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ.....	426
Яковлева Е. П.	
ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ	
В СОВРЕМЕННЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТОК-ШОУ	428
Ярмоленко М. А.	
К ОБРАЗУ САТАНЫ В РОМАНЕ КЛАУСА МАННА	
«МЕФИСТОФЕЛЬ. ИСТОРИЯ ОДНОЙ КАРЬЕРЫ»	431
Ярославская Д. В.	
РЕАЛИЗАЦИЯ В ТЕКСТЕ «ПИКОВОЙ ДАМЫ»	
А. С. ПУШКИНА СОБЫТИЙНЫХ СХЕМ ВОЛШЕБНОЙ	
СКАЗКИ И КАРТОЧНОЙ ИГРЫ «ФАРАОН» И ИХ РОЛЬ	433

Научное издание

ЧТЕНИЯ МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ

Материалы IV Республиканской очно-заочной
научно-практической конференции
12-13 апреля 2018 года

Главный редактор *Н. А. Навроцкая*
Технический редактор *А. М. Калашиников*
Компьютерная вёрстка и макетирование *Е. С. Шалыгиной*
Корректоры *Н. А. Навроцкая, О. Т. Захарова*

*За содержание и достоверность фактов, цитат, имён собственных
и других сведений ответственность несут авторы*

Подписано к изданию 08.05.2018.
Формат 60x84/16. Бумага 80 г/м².
Усл. печ. л. – 24,84. Уч.-изд. л. – 28,25.
Усл.-изд. л. – 26,27.
Тираж 100 экз. Зак. № 43.

Издательство ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Свидетельство о государственной регистрации субъекта издательского дела
ДК № 1342 от 29.04.2003
284626, ДНР, г. Горловка, ул. Рудакова, 25