Министерство образования и науки Донецкой Народной Республики

Образовательная организация высшего профессионального образования
«Горловский институт иностранных языков»



ЧТЕНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Материалы Республиканской
очно-заочной научно-практической конференции

27-28 апреля 2017 года

Горловка
2017

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

Печатается по решению ученого совета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков».
Протокол № 9 от 03 мая 2017 года

Рецензенты:
д-р филол. наук, проф. И. А. Герасименко,
канд. филол. наук, доц. А. В. Воеводина.

Главный редактор – канд. филол. наук, доцент И. В. Решетарова
Редакционная коллегия:
д-р филол. наук, проф. С. А. Кочетова,
д-р филол. наук, проф. Г. Т. Поленова,
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. М. Н. Ивахненко,
канд. филол. наук, доц. В. А. Вострецова,
канд. пед. наук, доц. С. Э. Зябрева,
канд. ист. наук, доц. Н. В. Евсюкова,
канд. филос. наук, доц. Е. В. Рочняк.

Ч77 **Чтения** молодых ученых : материалы Респ. очно-заочной науч.-практ. конф., (Горловка, 27-28 апр. 2017). – Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2017. – 508 с.

В сборник вошли материалы Республиканской очно-заочной научно-практической конференции молодых ученых, посвященной 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

© Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2017

Авласенко О.О.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жарикова О.В.

СКАЗОЧНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ Т. ТОЛСТОЙ

Как отмечали критики Н. Иванова, А. Немзер, Б. Парамонов, Т. Толстая поразила читателей не только содержанием своих рассказов, сколько изысканной сложностью и красотой их поэтики. Обращает на себя внимание ее демонстративная сказочность. Эта черта особенно ярка в рассказах о детстве, таких как: «Любишь – не любишь», «На золотом крыльце сидели», «Свидание с птицей». Для детей ее рассказы – сказка в чистом виде, никакого зазора между фантазией и реальностью не возникает. У Толстой сказочность подчиняет себе все, даже страшное и неподвластное эстетической доминанте. Важно отметить, что именно сказочность придает стилю Т. Толстой некую праздничность, проявляющуюся, прежде всего, в неожиданных сравнениях и метафорах. Метафоры Татьяны Толстой театрализовано одушевляют все вокруг [1, с. 98-108].

Во всей прозе Т. Толстой абстрактные понятия, примелькавшиеся обычные вещи, детали небогатого городского пейзажа, одухотворенные автором, непременно попадают в унисон с внутренним состоянием персонажа. Эти «ожившие картины говорят о герое даже больше, чем всезнающий автор, они становятся инобытием человеческой души, они как бы кричат: мы – это тоже ты!» [1, с. 98-108].

Как мы видим, сказочность у Т. Толстой проявляется гораздо шире фольклорной традиции. Она парадоксально использует вымышленность, праздничную фантастичность в качестве первоначально открывающихся ребенку самых подлинных черт реальности. По логике прозы Т. Толстой, сказки детства во многом адекватны сказкам культуры – вроде тех, которыми живет Марьиванна, или Симеонов из рассказа «Река Оккервиль», или Милая Шура, или Соня, или Петерс из одноименных рассказов. Сказочное мироотношение в этих рассказах предстает как универсальная модель созидания индивидуальной поэтической утопии, в которой единственно и можно жить, спасаясь от одиночества, житейской неустроенности [1, с. 98-108].

М. Золотоносова отмечает, что у Т. Толстой именно в концовке произведения обнаруживается расхождение между Автором и любимым героем. Помимо «Факира», такие финалы можно найти в «Круге», «Петерсе», «Милой Шуре», «Реке Оккервиль», «Пламени небесном», «Сомнамбуле в тумане». Концовка всегда очень показательна для формы художественной целостности, которую избрал автор. Использование Т. Толстой именно этих приемов в финалах рассказов можно объяснить стремлением автора отменить

безысходную ситуацию жизни чисто литературными средствами [2, с. 34]. Однако существует и другая теория. Н. Иванова считает, что поскольку каждый из героев Т. Толстой живет в сотворенной им реальности, то сознание автора оказывается родственным сознаниям героев. Концовки, в которых голос Автора выходит на первый план, совершенно не противостоят мыслям героев, а как бы вбирают их в себя, как некая общая философия творчества вбирает в себя его частные случаи, обогащаясь и усложняясь благодаря этим частностям. Мир в прозе Т. Толстой предстает перед нами как бесконечное множество разноречивых сказок о мире всегда фантастических и потому поэтичных. Относительную целостность этой пестрой картине придают языки культуры – тоже разные и противоречивые, но тем не менее основанные на некой единой логике творчества, с помощью которых эти сказки непрерывно создаются и воспроизводятся каждым человеком, в каждый миг его жизни [3, с. 220].

Именно такая философия обнажает модернистское противопоставление одинокого творца живых индивидуальных реальностей – толпе, ревущей безличными, а потому мертвыми, стереотипами. Разумеется, корнями эта трансформация уходит глубоко в поздние версии модернизма и, в особенности, модернистской метапрозы. Метаморфоза культурных мифов в сказки культуры, происходящая в прозе Толстой не только преодолевает иерархичность модернистского сознания, но и снимает его трагизм. Трагизм непонимания, который разделяет творца гармонических порядков и мир, пребывающий в состоянии хаоса и стремящийся подчинить творца своему бессмысленному закону, сменяется самоироничным сознанием, а с другой – того, что и сам хаос образован броуновским движением не понимающих друг друга и накладывающихся друг на друга призрачных порядков [3, с. 98-108].

Татьяну Толстую глубоко волнует тема исторической и культурной памяти в современной России, поскольку эта проблема присутствует в ее творчестве. «Сказочность», то есть фольклоризм, в произведениях писательницы, имеет большую значимость, чем может показаться на первый взгляд и более широкую функциональность. Это связано с желанием вернуть читателей во времена, которые забыты современниками, но очень важны для национального самоотождествления, воссоздания утерянной исторической и культурной памяти народом.

Татьяна Толстая – литературный и особенно фольклорный, то есть интертекстуальный мастер слова. Интертекстуальность ее произведений проявляется в их апелляции к жанрам народного словесного творчества: легендам, народным сказкам, мифам, сказаниям, и т.п. Т. Толстая создает свой особый сказочный мир. Главной особенностью этого мира является то, что фантастическое

здесь плавно переходит в естественное, при этом, правда, теряя символ «чуда». Чудом же здесь является естественное для читателя.

Изучая литературоведческие и критические работы, посвященные прозе Татьяны Толстой, можно сделать вывод, что на сегодняшний день не существует целостного, системного подхода к творчеству писателя, а напротив, налицо разнообразие различных высказываний, спорных суждений, полемичных констатаций, поверхностных размышлений по поводу тех или иных аспектов ее произведений. В этом количестве различного рода суждений нет стройной логической обобщенности, пусть еще и не завершенной, но оригинальной творческой концепции писателя.

Литература

1. Белокрылова Г. М. О стиле Татьяны Толстой / Г. М. Белокрылова // Вопросы литературы. – 2003. – № 5. – С. 98-108.
2. Золотоносов М. Татьянин день. Молодые о молодых / М. Золотоносов. – М. : Просвещение, 1984. – 236 с.
3. Иванова Н. И птицу паулин изрубить на каклеты / Н. Иванова // Знамя. – 2001. – № 3. – С. 220.

Акулич Е.А.

(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)

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

МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ СЛОЖНОСОКРАЩЕННЫХ СЛОВ В АББРЕВИАЦИОННОМ ГНЕЗДЕ «ВЕЛО»

Данная работа посвящена анализу аббревиационного гнезда «вело» (АГ), который осуществлялся в рамках синхронного подхода, предполагающего взаимосвязь текстовых эквивалентов (ТЭ) сложносокращенного слова (ССС), их соотношение друг с другом и с ССС данного гнезда.

В процессе работы нами были выделены особенности дешифровального стимула (ДС) исследуемого абброконструкта (АК). ДС – это имплицитные знания, которые стимулируют возможность разного дешифрования сложного слова. Совокупность текстовых эквивалентов ССС составляют его гнездо эквивалентности (ГЭ). В свою очередь, все ДС одного ГЭ образуют дешифровальную матрицу группы (ДМ)

Исследуя ГЭ конструкта *«вело»* мы выделили следующие корреляты ДС: *велосипедный, для велосипеда, для велосипедистов, для вело, велосипеда.* В пределах данного гнезда эквивалентности были выявлены формальные модели ССС: 1) Y + X – *шлем велосипеда*, *велосипедиста*, *вело* 2) X(adj)+Y– *велосипедный шлем*; 3) Y + для/на X – *шлем для вело (велотренажера, велогонки и т.д.), шлем на велосипедиста.*

ГЭ конкретного абброконструкта в рамках одного ССС может иметь несколько синтаксических эквивалентов [3, с. 22], что и позволяет определить их как ДС. В соответствии с этим, мы выявили, что количество формальных и ономасиологических структур (ОС) эквивалента может варьироваться. Например, аббревиатура *«велоэргометр»* X(adj)+Y – *велосипедный эргометр* (409 употреблений), ОС – [объект + посессив]; словосочетания *велоэргометр* – Y + для/на X – ~~*эргометр для велосипеда*~~ (0 употреблений), ОС – [объект +дестинатив] не обнаруживается. Количественная оппозиция моделей синтаксических эквивалентов ССС обусловлена лексическими особенностями языка, поэтому были обнаружены постоянные и варьируемые структуры для данного ГЭ. Ономасиологические лакуны моделей могут заполняться различными признаками в зависимости от семантического наполнения элементов содержащихся в ССС.

Исследуемая АГ представляет в своей основе ономасиологическое и семантическое единство, т.е. является одноядерной [1, с. 14]. Также была отмечена текстовая множественность эквивалентных словосочетаний ССС, это позволило выделить интерпретативные и презентативные ДС данного гнезда [2, с. 54]. Например, аббревиатура *«велозавод»* имеет следующий презентатив: *велосипедный завод: Харьковский велозавод. Харьковский велосипедный завод* – промышленное предприятие в Коминтерновском районе Харькова. Интерпретативом данного ССС будет выступать формально и семантически усложненный ТЭ *завод по производству велосипедов: Велозавод* STELS. Опубликовано: 1 дек. 2015 г. *Завод по производству велосипедов* STELS в г. Жуковка, Брянская область.

Произведя текстовый анализ, мы отметили, что встречаемость ССС и его ТЭ может количественно варьироваться. В связи с этим, нам пришлось выделить: 1) употребление ССС без его ТЭ; 2) употребление ССС с 1 ТЭ; 3) употребление ССС с 2 ТЭ; 4) употребление ССС с 3 ТЭ.

Подводя итог, следует отметить, что система дешифровальных стимулов в гнезде эквивалентности *«вело»* включает в себя множество формальных и ономасиологических моделей, которые следует разделять на *коагулятивные* и *варьируемые* в зависимости от наличия или отсутствуя парадигмы ДС аббревиатуры. Также особенностью исследуемого АГ является выделение среди ДС презентативных и интерпретативных типов ТЭ. Текстовый анализ показал количественное варьирование ССС и его ТЭ.

Литература

1. Бровец А. И. Интерпретативный дешифровальный стимул / А. И. Бровец // Новые горизонты русистики : научный журнал. – Донецк, 2017. – С. 13-17.

2. Бровец А. И. Базовые типы дешифровальных стимулов в гнезде эквивалентности сложносокращенного слова / А. И. Бровец // Наука и мир в языковом пространстве : сборник научных трудов II Республиканской очно-заочной научной конференции (23 ноября 2016, г. Макеевка) / редкол. : Е. В. Горохов, Н. М. Зайченко и др. – Макеевка : ДонНАСА, 2016. – С. 51-57.
3. Теркулов В. И. Гнезда эквивалентности сложносокращенных слов в аббревиационной группе с абброконструктом БИО / В. И. Теркулов, А. А. Сыроватская // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики : ежеквартальный научный журнал. – № 3 (19). – Владикавказ, 2015. – С. 99-105.

Александрова Е.К.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И.В.

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКА

Значительную часть досуга подростков заполняют электронные средства массовой информации – телевидение, радио, видео, сеть Интернет. Посредством их сегодня формируется внутренний мир школьников, их художественные предпочтения, ценностные ориентации, культурные установки. При этом контакты со СМИ носят в подавляющем большинстве не познавательный, а развлекательный характер.

Отличительные черты СМИ – это публичность, т.е. ничем не ограниченный круг пользователей; наличие специальных технических приборов, аппаратуры; непостоянный объем аудитории, меняющейся в зависимости от проявленного интереса общества к той или иной передаче, сообщению или статье или другому информационному источнику [2].

Практически все школьники имеют доступ к TV, видео, Интернет, многие дети общаются с компьютерными играми и компьютером. Если рассматривать характер влияния средств массовой информации на современных подростков, то можно выделить два характера воздействия на неё. Дело состоит в том, что СМИ может производить как позитивное, так и негативное воздействие на общество. Многие СМИ берут на себя обучающие, просветительские функции. Школьники – постоянные зрители телепрограмм. Однако, подростки сознательно избегают серьезных образовательных передач, почти не смотрят передачи, связанные с социальными проблемами, политическими движениями, теми или иными событиями, происходящими в мире.

Можно каждодневно фиксировать изменения в мироощущении и речи школьников под влиянием СМИ. «Наступление» СМИ на человека принимает все более профессиональный характер. Социологические исследования нескольких последних десятилетий, которые проводились, как и в нашей стране, так и за границей, неоднократно подтверждали, что в структуре подросткового произвола лидирует просмотр телевизора как наиболее легкодоступная и универсальная форма провождения свободного времени. По мнению различных исследователей, наиболее сильное воздействие телевидения приходится на формирование представлений у подростков о состоянии современного общества, а именно об уровне существующей в нем справедливости и наиболее типичные характеристики современного представителя этого самого общества. В итоге можно судить о том, что именно СМИ в лице телевидения показывает нам модели, стили и образцы сознания и поведения в современном обществе, и это, несомненно, негативное влияние всемирной компьютерной сети Интернет, в котором значительное место занимает массовая информация. Это электронные версии и дайджесты газет, т.е. сетевые газеты и журналы, радио- и телевещание, сайты отдельных журналистов, которые постоянно обновляются и отображаются в режиме реального времени. В Сети предпочитают узнавать новости 23% опрошенных, по телевидению – 60%. По уровню доверия в качестве источника информации Сеть также занимает второе место (22%) после телевидения (60%) [3, с. 14].

Таким образом, Интернет является универсальным источником информации, так как соединяет в себе возможности всех типов СМИ. Вы можете смотреть телевизор, слушать радио, читать газеты и журналы, не отходя от своего монитора, а при необходимости даже распечатать важную для вас информацию. Интернет дает большие возможности, что делает его на сегодняшний день самым используемым и самым перспективным источником информации. Сегодня происходит стихийное влияние Интернета на молодежь. С 2005 по 2016 год число зависимой от Интернета молодежи и подростков увеличилось с 30% до 70% [3, с. 15-16].

Особенности Интернет-зависимости схожи с алкогольной зависимостью. Так же как и для алкоголика, для Интернет-зависимого требуется увеличение дозы, то есть времени, проводимого в Сети, так как возрастает устойчивость к действию Интернета и желаемый эффект достигается медленнее.

Айвен Голдберг основными критериями этой зависимости выделил следующие: болезненное негативное стрессовое состояние и ущерб физическому, психологическому, межличностному, экономическому и социальному статусу [3, с. 13]. Интернет для многих подростков притягателен своей анонимностью, доступностью, безопасностью,

также он прост в обращении, богат обширными информационными ресурсами.

Но если смотреть на данную проблему с другой стороны, телевидение и Интернет являются неотъемлемыми элементами культуры XXI века. Вряд ли современный человек сможет представить себя без них. Телевидение и Интернет в своей развитой форме увеличивают возможности соучастия людей в разных событиях, делают достижения науки, культуры и спорта доступным для больших масс людей.

Таким образом, несмотря на огромное количество негативных факторов влияния СМИ на современное общество, также можно выделить и положительные:

- СМИ держат молодежь в курсе всех происходящих событий, таким образом, удаляя «информационный голод»;
- средства массовой информации повышают общую, в том числе и политическую культуру населения;
- служат для взаимного информирования властей и населения;
- снимают социальную напряженность [1, с. 135].

XXI век – век высоких технологий и больших возможностей, с ростом которых, наше общество выходит на совершенно новый уровень развития: обмен информацией, общение между людьми, способы построения отношений, поиск работы, да собственно и сама работа, отдых переходят из реального мира в мир виртуальный. В современном информационном обществе СМИ играют огромную роль в жизни общества. Подводя итоги изученному теоретическому материалу, можно отметить как положительные, так и отрицательные стороны влияния средств массовой информации.

Положительные стороны:

- информативность;
- доступность информации;
- несложная интерпретация информации; динамичность подачи информации;
- наглядность.

Отрицательные стороны:

- огромное количество неправдоподобной информации;
- проявление агрессии у молодежи;
- нарушение сексуального поведения молодежи;
- распространение нравственной вседозволенности; пропаганда жестокости и насилия [2, с. 19].

В заключение можно отметить лишь то, что современные СМИ обладают огромными источниками информации, которыми они охотно делятся с людьми, однако среди огромного потока информации лишь незначительная часть является по-настоящему полезной и пригодной для использования.

Литература

1. Емчура Т. Современная молодежь и каналы ее социализации / Т. Емчура // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. – М., 2006. – С. 135.
2. Кузина С. В. Роль СМИ в формировании культурных приоритетов молодежи / С. В. Кузина // Власть. – 2007. – С. 18-20.
3. Кузнецова Т. Смена культурной парадигмы : как она влияет на формирование личности подростка / Т. Кузнецова // Библиотечное дело. – 2008. – № 5. – С. 13-16.

Александрова К.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кораблёв А.А.

ТРАДИЦИИ КОМЕДИИ «ДЕЛЬ АРТЕ» В ТВОРЧЕСТВЕ МОЛЬЕРА

Театр итальянской народной комедии эпохи Ренессанса, а именно комедия «дель арте», представляет большой интерес для современного театроведения. Она воплощает собой лучшие традиции итальянского Ренессанса – его жизнерадостную стихию, его реализм и народность. Комедия «дель арте» своими корнями уходит во времена существования народных зрелищ. Это был первый в Западной Европе профессиональный театр. Он возник на широкой почве народного творчества. Время его появления – вторая половина XVI в. – начало феодально-католической реакции, которая вступила в борьбу с новой, прогрессивной идеологией, которую распространяли народные движения и реформация. Это определило воинственный тон театра, его острую сатирическую направленность [3, с. 5].

Жан Батист Мольер многим в своем творчестве обязан комедии «дель арте». Мольер имел непосредственное отношение к развитию комедии масок не только как комедиограф, но и как актер. Оценивая творчество Мольера, Григорий Бояджиев писал: «Во французской провинции помимо фарсов большой популярностью пользовались и выступления итальянских актеров-импровизаторов, так называемая комедия «дель арте». <...> Этот театр, выросший на основе национальной фарсовой традиции, обладал уже всеми чертами профессионального искусства. <...> Теперь мольеровские актеры смело состязались с итальянцами, и часто победа оказывалась на стороне французской труппы; разыгрываемые ими пьесы были близки зрителю и по языку и по общему бытовому колориту» [2, с. 12].

Следовательно, большинство исследователей склонялись к тому, что именно Мольер был основоположником комедии масок во

Франции. Главной особенностью мольеровских комедий является то, что в них затрагивается очень широкий спектр проблем жизни современности, что являются актуальными и в наше время: нравственное общественное положение, семья и брак, воспитание, взаимоотношения детей и родителей, культура, религия, философия, медицина. Сюжеты Мольер черпал, как из жизни реальной, так и из литературы античности, из ренессансной испанской и итальянской драматургии. Не обошел Мольер и французские народные традиции средневековья. В его комедийных произведениях, мера является тождественной, по своей естественности, к здравому смыслу, а как следствие, и к нравственности. Нередко их носителями становятся народные представители, а именно слуги [4, с. 201]. Именно это и стало продолжением традиций комедии «дель арте» в творчестве Мольера: он позволил представителям из народа разоблачать и высмеивать человеческие пороки.

Рудольф Константинович Баландин уместно отмечал, что используя уже устоявшиеся черты комедии «дель арте», Мольер вносил определенные новшества. Он, как никто из его предшественников, позволил себе смело потешаться над высокопарной манерой игры артистов королевского театра. Его комедии вызывали настоящий фурор: в них высмеивались фальшивая мораль. Уже тогда драматурга стали обвинять в безнравственности, дурном вкусе, пренебрежении христианской моралью [1, с. 83].

Комедии «дель арте», от самых ее истоков, свойственна не импровизация без драматургии, а импровизаторское отношение к драматической литературе. Для актеров XVI-XVII вв. сценарии не были ни схемам, ни скелетами, они были сценическим ключом к литературным сокровищницам, и возможно, что нам так и не найти истоков их возникновения и использования актерами. В последствие это повлекло коренные изменения традиций комедии «дель арте» в творчестве Мольера, а именно его изменение в структуре подобных комедий, а, следовательно, и в приемах импровизации. Мольер стал не просто продолжателем традиций комедии масок, а новатором, тем самым повлияв на развитие драматургии и театра Нового времени.

Литература

1. Баландин Р. К. 100 великих гениев / Р. К. Баландин. – М. : Вече, 2004. – 107 с.
2. Бояджиев Г. Н. Господин Жан-Батист Мольер : Собрание сочинений в 2 т. / Г. Н. Бояджиев. – М. : ГИХЛ, – 1957. – Т. 1. – 40 с.
3. Дживелегов А. К. Итальянская народная комедия / А. К. Дживелегов. – М. : Академия наук СССР, 1954. – 296 с.
4. Жирмунская Н. А. История зарубежной литературы XVII в. / Н. А. Жирмунская, З. И. Плавскин, М. В. Разумовская. – М. : Высш. шк., 2001. – 254 с.

Андреева В.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Андреева И.А.

РОЛЬ ИЗОТЕРАПИИ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Творчество всегда было неотъемлемой частью жизни людей. Оно является возможностью развивать свои способности, воплощать мысли, а также познавать себя. В последнее время особую популярность получила изотерапия.

Изотерапия – это один из наиболее распространенных и широко применяемых видов арт-терапии. Арт-терапия – направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на искусстве и творчестве. Лечение и решение разнообразных проблем с помощью изобразительного искусства очень популярно и доступно многим. Благодаря ему, человек может выразить свои мысли, переживания, эмоции, чувства с помощью линий, форм и цветов на бумаге [2; 3].

Изотерапия – эффективный и действенный метод, который помогает человеку справиться с негативными эмоциями, снять нервно-психическое напряжение. Для рисования используется любые доступные материалы: различные краски, карандаши, уголь, пастель, восковые мелки и т.д.

Как метод самовыражения изотерапия берет начало из идей К. Юнга и З. Фрейда. Именно эти знаменитые специалисты предлагали многим пациентам рисование в качестве инструмента, позволяющего определить так называемые первичные символы сознания индивида. Главное преимущество техники изотерапии, которое особенно полезно при работе с детьми, заключается в простоте и минимальном риске с точки зрения травмирования его психики. Ребенок может легче пережить какую-либо сложную для него ситуацию с помощью игры и творчества, за счет снижения эмоциональной нагрузки. Более того, процесс изобразительного искусства, который может основываться на игровой технике, сам по себе интересен и увлекателен для ребенка, поэтому создает необходимый психологический комфорт. Ребенок способен полноценно погрузиться в переживания и эмоции настолько, насколько он способен это сделать. Малыши очень часто даже не понимают, что с ними происходит во время сеанса, так как полностью сосредоточены на творчестве [2].

Что касается взрослых, то в последнее время особую популярность получили так называемые раскраски «для взрослых» или «антистресс». Они представляют собой тщательно прорисованные узоры, большое количество мелких деталей, тонкие линии. В 2011 году издательство Laurence King предложило коммерческому

художнику Джоанне Бэсфорд сделать раскраску для детей. Бэсфорд вообще рисует узоры для винных этикеток и для бутылочек духов. Она предложила издательству сделать раскраску для взрослых, потому что давно заметила, как клиенты часто раскрашивают ее черно-белые рисунки. Издатели согласились. Так, в 2012 году вышла первая раскраска Бэсфорд, «Секретный сад», затем «Заколдованный лес» и вот недавно – «Затерянный океан». Дж. Бэсфорд говорит, что если кто-то увидит взрослого человека за раскрашиванием ее книжки, то вряд ли посмотрит косо: это сложный, не детский рисунок. Среди мировых бестселлеров-раскрасок – еще и книга французской фирмы Ашетт Пратик «Арт терапия: 100 раскрасок антистресс» и раскраски издательства Dover publishing «Гавань творчества». Кроме того, есть урбанистические раскраски Стива Макдональда «Удивительные города», геометрические раскраски Элизабет Джеймс «Антихаос», мексиканские орнаменты Струана Рейда. А для эстетов есть варианты мотивам Веласкеса, Моне, или Ван Гога. Раскраски позволяют справиться с целым рядом эмоциональных проблем [1]. Для многих скука и стресс являются главными причинами для возникновения расстройств разного характера. Особенно это касается людей, страдающих от тревоги, депрессии, зависимостей. Когда пациенты занимаются раскрашиванием орнаментов в книге, они концентрируются на рисунке и удерживают этот фокус на протяжении долгого времени. Это помогает перенести акцент с негативных мыслей на позитивное и продуктивное настроение. Раскрашивание будет очень полезным для лиц с посттравматическим синдромом или тех, кто постоянно находится в состоянии стресса. Дело в том, что такое занятие успокаивает миндалевидное тело, то есть ту область мозга, которая отвечает за формирование эмоций. Когда вы сосредотачиваетесь на раскрашивании картинки, вы занимаетесь самоуспокоением, даёте мозгу возможность отдохнуть и расслабиться.

Кроме того, раскрашивание поможет улучшить и интеллектуальные навыки. Оно стимулирует те участки мозга, которые повышают концентрацию и внимание. Подобное занятие также способно тренировать навык тайм-менеджмента. Дело в том, что за структурирование информации отвечает лобная доля мозга, а раскрашивание мелких и затейливых деталей активизирует её работу. Чем больше цветов вы будете использовать, чем сложнее будут узоры, тем лучше работает мозг. Сложные раскраски-антистресс – это современный способ арт-релаксации. Совмещение увлекательной работы, пестрых цветов и ярких детских воспоминаний помогут вам расслабиться, уменьшить стресс и повысить ясность ума.

Литература

1. Лукьянова И. Раскраски для взрослых : почему по ним сходят с ума [Электронный ресурс] / И. Лукьянова. – Режим доступа : https://

www.miloserdie.ru/article/raskraski-dlya-vzroslyh-antistressovo-ieditativno/.
2. Психотерапевтическая энциклопедия [под ред. Карвасарского Б. Д.]. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
3. Dr. Martinez N. Reasons Adult Coloring Books Are Great for Your Mental, Emotional and Intellectual Health [Электронный ресурс] / N. Martinez. – Режим доступа : http://www.huffingtonpost.com/dr-nikki-martinez-psyd-lcpc/7-reasons-adult-coloring-books-are-great-for-your-mental-emotional-and-intellectual-health_b_8626136.html.

Анисимова Э.Р.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Навка И.А.

ДОНБАСС КАК МЕСТО ВСТРЕЧИ ТРЕХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ

Древняя история с точки зрения прямого демографического наследования для Донецкого региона имеет меньшую значимость ввиду того, что в истории края были длительные периоды фактического запустения, когда оседлое население либо отсутствовало, либо его масса была столь незначительна, что не позволяла продолжать линию естественного воспроизводства. То есть, нам крайне сложно на данный момент, используя генетические методы исследования, обоснованно найти среди современных жителей родственность с киммерийцами, скифами, сарматами или половцами, составлявшими основу населения края в древние исторические периоды.

Появлению в крае массовых непрерывных демографических линий вплоть до XIX века усложнялось такими географическими факторами, как отсутствие крупных водных источников, открытость местности, обуславливающее сложность обороны поселений (дает преимущество маневренным атакующим над обороняющимися), резкость климата при ограниченности доступа к ресурсам топлива и строительных материалов.

Однако обнаружение древних стоянок на территории Донбасса свидетельствует о том, что человек обосновался в нашем крае очень давно. Он умел изготавливать кремневые наконечники для копий и стрел, иглы, гарпуны. Это позволило ему запасать пищу впрок и относительно подолгу жить на одном месте. Одна из таких стоянок была обнаружена в шести километрах от Амвросиевки, в верховьях Казенной балки. Найдены следы стоянок возле сел Богородичное, Пришиб, Татьяновка. Вместе с остатками костров, кремневыми и костяными изделиями сохранились и каменные фигурки женщин. Однако отсутствие земледелия, как основы оседлости, рано или поздно приводило к необходимости миграции в места, где имелись неистощенные охотничьи угодья (в более поздний период – пастбища).

Кочевая охота для древнего человека представляла собой повседневное занятие. Такое же значение имела и рыбная ловля, которая к тому же более способствовала оседлости. Остатки поселений охотников и рыболовов найдены вдоль рек Северский Донец, Бахмутка, Волчья.

Относительный демографический кризис в древнейшие времена на территории региона связаны с неолитической революцией, когда происходит технологический прорыв с приручением скота и началом примитивного возделывания земли. Тогдашнее население мигрировало на север и на запад, где ввиду более высокой влажности имелись лучшие условия для применения новых технологий. Более же совершенные орудия из шлифованного кремня приводили к более быстрому истощению имевшихся охотничьих угодий, что еще более ускоряло миграционные процессы.

Народы древности использовали наш регион преимущественно в качестве временной остановки на миграционных путях в сторону северо-запада. В X веке до н. э. из-за Дона двигались киммерийцы, этнос индо-иранского происхождения, базировавший хозяйственную деятельность на кочевом скотоводстве. Однако в отличие от своих владений на Кавказе, граничивших с Урарту, в донецком регионе их жизнедеятельность, по-видимому, была эпизодичной, так как согласно исследованиям немецкого археолога Ренаты Ролле [1] было заявлено, что существенных археологических свидетельств культурного присутствия киммерийцев в южной части России и на Донбассе не было обнаружено.

В VII веке до н. э. господство над данными землями постепенно переходит к другой индоиранской культуре – скифам. Крайне спорным остается вопрос о соотношении киммерийского и скифского периодов, ведь в большинстве случаев мы можем строить выводы на основе трактовки отдельных археологических находок. Однако явно прослеживается достаточно резкая смена культуры. Появляются характерные шестиколесные войлочные кибитки, служившие жильем для многих поколений скифов-скотоводов. Во II веке до н. э. в донецкие степи вторглись племена сарматов, осуществивших успешную военную экспансию.

Впрочем необходимо отметить, что основа современного населения Донбасса складывается в совершенно ином ареале, гораздо севернее. Предположительно это территория современной Беларуси, где лес давал с одной стороны обилие строительного материала, с другой – возможность обороняться. В степной и болотной местности даже без специальных искусственных укреплений обороняющийся имеет преимущество над наступающим. Нестабильные же степные условия с их постоянными набегами кочевников друг на друга, с уводом скота и женщин явно не способствовали нормальному этногенезу. Пришедшие в регион народы чаще всего, оказавшись

в степях, довольно быстро рассеивались и изгонялись новыми претендентами на господство. Так формировалась довольно малозаселенная территория Дикого Поля.

Формирующиеся на севере этнические общности постепенно, через развитие технологических возможностей, отодвигали все ближе к югу черту оседлости. Однако до освоения ими Донбасса было еще очень далеко – практически, не менее тысячелетия. Одновременно центрами оседлости являлись три цивилизационных центра, которые и вели собственное движение навстречу друг другу. Это северо-восток (русский центр), северо-запад (европейский центр) и юго-восток (ближнеазиатский центр). Противоборство этих трех цивилизационных центров обуславливает исторические процессы на Донбассе с древнейших времен и до настоящего времени.

Литература

1. Украина до Киевской Руси. Часть 3. Соседи славян [Электронный ресурс] / Т. Д. Ракицкий. – Режим доступа : http://dmitrij-rokitskyj.webnode.ru/publitsistika/chast-3-sosedi-slavyan-/. − 26.01.2013.

Антонова Е.С.
(ГПОУ «Донецкий колледж культуры и искусств»)
Научный руководитель: преп. Мосийчук С.А.

ИГРОВАЯ НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА КАК ЭЛЕМЕНТ СЛАВЯНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ

В настоящее время особенности национального самосознания как составной части национального характера стали предметом специальных исследований политологов, социологов, философов и культурологов современности.

Осознание людьми своей принадлежности к определенной социально-этнической общности и своего положения в системе общественных отношений является острой необходимостью для многих представителей славянского народа сегодня. Национальное самосознание существует не только на уровне индивида, но и над личностью, в том числе в объективированных массовых формах общественного сознания: в языке, в произведениях народного творчества и профессионального искусства, литературе, нормах морали и права, игровой культуре и т.д. [4].

Первобытным средством познания и самопознания для человечества изначально являлось ритуальное игровое действие. Игровое действие позволяет древнему человеку действовать так, как будто он знает, что будет потом, как будто возможно полноценное знание того, что еще не стало действительным, но может быть таким. Погружая в своей игровой деятельности будущее в настоящее,

человек придает времени статус бытия, а самого себя воспринимает в качестве субъекта истории [3].

Игра, как универсалия культуры, аккумулирует исторически накопленный социальный опыт, в системе которого человек культуры оценивает, осмысливает, переживает внешний и внутренний мир, подвергает целостному осмыслению различные явления, процессы, факты, апробирует различные типы деятельности, систему ценностных ориентиров, предпочтений [3].

Рассматривая игровой опыт как факт обычной повседневной жизни, можно выделить такие функции игры: на протяжении человеческой истории игры выполняли стратегические функции как конструкторы реальности и типов человеческой деятельности; игровые факторы поддерживают социальный порядок; играющий имеет возможность воспроизвести порядок социальной системы, воспринять социальный мир в целостности, определить собственное место в нем [3].

Обыгрывая формы телесности и духовности, закрепляя их в инвариантных системах традиций, обычаев, обрядов, магических практик, инициаций, ритуалов, церемоний, славянский народ познавал себя и формировал собственное этническое самосознание. Николай Кузанский, например, связывал игру с активной формой самопознания в соответствии с первичным замыслом Творца [3].

Игра служила хранилищем человеческой мудрости в разнообразных формах и типах. В ходе игры индивид осуществляет активную познавательную деятельность, приобретает большой объем новых знаний, впитывая в себя богатство культуры [3].

Славянские народные игры – самодостаточные произведения народного творчества, созданные и отточенные десятками поколений наших предков и вобравшие в себя опыт народа.

Жизнь человека в старину была намного более тесно связана с природой, чем в наши дни. Леса были полны зверей. Полевые работы, охота, промыслы были подчинены природным циклам и погодным условиям. Во многом именно от природы зависело, будет ли община сыта, и жить в достатке или людям придется голодать. Закономерно, что эта связь нашла свое отражение в культуре, обычаях, традициях и праздниках у славянских народов. Дети, в своем стремлении подражать взрослым в их делах, проделывали то же самое в игровой форме. Так возник целый пласт игр – игры, в которых отражается отношение человека к Природе. Во многих из них лесные хищники – медведь, волк, лисица – главные действующие лица. Охота, рыбалка, промыслы, бытовые сценки и многое другое, составляющее повседневные занятия людей в старину дошло до наших дней в многочисленных играх-отражениях, глядя на которые совсем нетрудно себе представить, чем и как жили наши предки [2].

Религиозно-культовые мотивы четко прослеживаются в народных забавах. Водяные, русалки, домовые, чародеи, нечистая

сила фигурируют не только в сказках и обрядах, но и появляются в сюжетах игр [2].

Игры издавна служили средством самопознания, здесь проявляли свои лучшие качества: доброту, благородство, взаимовыручку, самопожертвование ради других. Это характерно для русских народных игр, которые представляют собой сознательную инициативную деятельность, направленную на достижение условной цели, установленной правилами игры, что складывается на основе национальных традиций и учитывает культурные, социальные и духовные ценности русского народа.

Таким образом, в русских народных играх выявляется компонент, направленный на духовное совершенствование личности, расширение его историко-культурного кругозора и повышение уровня национального самосознания.

Познание мира начинается с игры. Мы, маленькие, ещё в неосознанном возрасте играем, чтобы познать мир. Поэтому то, во что играют дети, и то, как они играют – говорит, какие из них вырастут взрослые. У славянских детей были свои игры. Все они передают архаику и глубоко традиционны. В них, словами и жестами, действиями и эмоциями, сохранено живое и вечное, что уже давно потеряно [1].

Литература

1. Во что играли славянские дети [Электронный ресурс] // Родноверие. – 2010. – № 1(2). – Режим доступа : http://RodnoVerie.org›stati/jav/182-vo-chto...slavjanskie... . – 07.04.2017.
2. Славянские игрища [Электронный ресурс] // Московскія ведомости. – 2012. – 14 июня. – Режим доступа : http://mosvedi.ru›ВРоссии›Спорт›nasledie/448.html. – 07.04.2017.
3. Философия игры. Часть 2. [Электронный ресурс] // Бэкмология. – Режим доступа : http://becmology.ru›blog/warrior/game_phyl02.htm. – 07.04.2017.
4. Этнопсихологический словарь [Электронный ресурс] / Словари и энциклопедии на Академике // Академик, 2000-2016. – Режим доступа : http://ethnopsychology.academic.ru. – 07.04.2017.

Марусио Арауа Арраньо
(Университет Чили, Сантьяго, Чили)

PABLO NERUDA EN RUSO

El autor chileno, famoso por *Veinte Poemas de Amor y una Canción Desesperada* y sus memorias *Confieso que he Vivido,* fue un político, senador, miembro del Comité Central del Partido Comunista de Chile, candidato a la presidencia y embajador de Chile. Durante la Gran Guerra Patriótica, y como ya lo había hecho en la Guerra Civil Española, Neruda

crea textos épicos y militantes, defendiendo al bando Republicano y Ruso, respectivamente.

Sus posiciones políticas y su poesía eran difundidas en La Unión Soviética (URSS) desde 1937, cuando la revista *Иностранная литература* (Moscú-1937, N°4, pág. 240; N°7, págs. 20-22 y N°12, pág. 184) incluyó resúmenes de sus discursos en París, en memoria de su amigo García Lorca y en el II Congreso Internacional de Escritores. En 1938 F. Kelin traduce para *Иностранная литература (*N° 2-3, pág. 67 y N° 7, pág. 103) dos poemas sacados del libro *España en el Corazón*: *Explico Algunas Cosas* y *Oda Solar al Ejército del Pueblo*, este último poema se publica también en el diario *Известия* (Moscú, 18 de julio de 1938).

Neruda conoce en Madrid al escritor, poeta y periodista ruso Ilya Ehrenburg, quien se convierte no sólo en su amigo sino también en uno de los más fervorosos y autorizados propagadores de la poesía de Neruda en la URSS y los demás países socialistas. En 1939, Ehrenburg tradujo al ruso *España en el Corazón*, su homenaje épico y lírico a la resistencia republicana, que se edita bajo el título *Испания в сердце* (Moscú, 36 págs).

En 1941 los alemanes habían cercado Leningrado, pero se encontraron con una fuerte resistencia. Este episodio lo motiva a escribir el poema *7 de noviembre* y *Oda a un Día de Victorias*, inspirado en la resistencia de Leningrado y en la conmemoración del 24º aniversario de la Revolución de 1917. A finales del 1944, cuando el Ejército ruso penetraba en la Prusia Oriental, Neruda redacta, en homenaje a la hazaña bélica de los rusos, un poema titulado "*Canto al Ejército Rojo a su Llegada a las Puertas de Prusia*", último poema en exaltar la épica actuación de la URSS durante la Gran Guerra Patriótica. Además se publica en *Советская литература* (Moscú, 1943, N° 7, pág. 22) el artículo *Pablo Neruda Escribe sobre Maiakovski*.

El mayor auge de Neruda en la URSS se da en la postguerra, cuando el poeta ya pertenecía al partido comunista. En 1949, con el título de *Стихи* (Versos), aparece su primera antología en ruso (Изд. Иностр.лит, Moscú, 158 págs.) con traducciones de I. Ehrenburg, F. Kelin, O. Sávich, y I. Tiniánova, incluyendo *España en el Corazón*, *Que Despierte el Leñador*, poemas sobre Stalingrado y sobre el Ejército Rojo, fragmentos de *Crónica de 1948* y *Carta Íntima para Millones de Hombres*. Este libro incluía además una introducción de Ehrenburg, que tuvo una gran repercusión y sentó las bases del estudio de su poesía en los países socialistas.

El 8 de junio de 1949 Neruda llegó a Leningrado y el 25 de junio llegó a Moscú, donde la Unión de Escritores Soviéticos celebró una velada en su honor en la Gran Sala del Conservatorio, presidida por Alexander Fadiéiev, y participaron escritores como Semión Kirsánov (discípulo de Maiakovski), Nikolai Tíjonov, Constantín Símonov y Ehrenburg, quien

pronunció el discurso principal. También visitó la ciudad a orillas del Volga que no pudo conquistar Hítler en 1942-1943, a cuya reconstrucción dedicaría su *Tercer Canto de Amor a Stalingrado*.

En 1950 (Varsovia, II Congreso de los Partidarios de la Paz) Neruda gana el Premio Internacional de la Paz con su poema *Que Despierte el Leñador*, poema que es ampliamente publicado en la URSS: revista *Огонек* (N° 45, págs. 12-13) con traducción de F. Kelin; libros *В борьбе за мир* (Moscú - Leningrado, 1949, págs. 48-52); *За мир! Сборник стихов* (Moscú, 1949, págs. 67-71); pequeña antología *Да пробудится лесоруб* (Biblioteca *Огонек,* No. 23, Moscú, 1950, 48 págs.); También fragmentos de la misma traducción en Front mira (Moscú-Leningrado, 1951, págs. 183-188); *Слово о мире. Стихи и рассказы* (Moscú-Leningrado, 1951, págs 267-70); En la traducción hecha por S. Kirsánov está este poema en todas las antologías nerudianas desde 1954, y también *Сочинения* (Moscú, tomo II) de Kirsánov.

Aumenta aún más su conocimiento en la URSS al ganar el Premio Stalin por la Paz en diciembre de 1953. A partir de aquí se publican sus obras mayores: en 1954 aparecen dos volúmenes de su poesía: *Всеобщая песнь* (Изд.Иностранная литература, Moscú, 342 págs.) consistente en una traducción abreviada del *Canto General*, planificada por el propio Neruda y a cargo de un cuerpo de traductores bajo la redacción de F. Kelin, con introducción de I. Ehrenburg (págs. 5-22) y se publica además una amplia antología llamada *Пабло Неруда (избранное)*, y compilada por A. I. Palladin y V. A. Zhuravlev, traducida por un grupo de autores e introducción de Boris Polevoi (págs. 7-11) la que incluye una selección de poemas entre 1921-1953.

Pero es en 1958 cuando se publica la selección más amplia y representativa de la obra de Neruda en la URSS y otros países socialistas. Bajo el título Избранные произедения в 2 томах (Гос. Изд. Иностранной литературы Moscú, dos tomos de 495 y 415 págs.). Obra compilada por O. Sávich y con traducción de M. Kudínov. El primer tomo contiene una introducción del propio poeta e incluye una selección de su poesía temprana: *España en el Corazón*, *Versos de la Guerra*, y una selección de *Las Uvas y el Viento*, *Odas Elementales*, *Nuevas Odas Elementales* y del *Tercer Libro de las Odas*. El segundo tomo presenta la traducción completa del *Canto General* y un postfacio de V. Kutéishchikova (págs. 394-96).

Con esta monumental hazaña, se le entrega al conocimiento del lector soviético de entonces, la obra Nerudiana que posteriormente consigue el premio Nobel de Literatura.

Bibliografía

1. Pablo Neruda y Algunos Países Socialistas de Europa // revista Iberoamericana, Universidad de Pittsburg. – N°2.675. – págs. 349-354.

Армянинова Д.Ю.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А.И.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Формирование коммуникативной компетенции учащихся – основная задача обучения иностранному языку в школе. Понятие «коммуникативная компетенция» встречается в различных науках: педагогике, методике преподавания иностранных языков, психологии. Рассмотрим некоторые из них. Коммуникативная компетенция определяется в учебно-методической литературе как совокупность умений, позволяющих осуществлять коммуникацию на каком-либо языке, включая знания сведений о языке [3, с. 19]. В психологии коммуникативная компетенция понимается как ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях, навыках, умениях, чувственном и социальном опыте индивида в сфере межличностного взаимодействия [5, с. 65], а также как способность человека адекватно организовать свою речевую деятельность в её рецептивных и продуктивных видах в ситуации общения [1, с. 109].

Проблемы коммуникации, формирование коммуникативной компетенции рассматриваются в трудах Э.Г. Азимова, Б.В. Беляева, А.А. Вербицкого, В.Г. Гак, Е.И. Пассова, Е.С. Полат, Л.А. Татариновой, Г.П. Щедриной и др.

Вместе с тем, пока еще не выработан оптимальный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Целью обучения иностранным языкам в школе является достижение учащимися иноязычной коммуникативной компетенции на пороговом уровне (термин Совета Европы), а именно способности и реальной готовности школьников осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка [2, с. 3].

Овладение иноязычным общением даже в ограниченных пределах – процесс многослойный, многоаспектный, а коммуникативная компетенция, выступающая в качестве искомого результата обучения, – явление сложное, многокомпонентное.

М.З. Биболетова предлагает следующий компонентный состав коммуникативной компетенции:

1. Речевая компетенция – умения учащихся в говорении (диалогическая и монологическая речь), аудировании, чтении и письменной речи.
2. Языковая компетенция – владение произносительной, лексической и грамматической сторонами речи, а также владение графикой и орфографией.
3. Социокультурная компетенция – владение определенным набором социокультурных знаний о странах изучаемого языка

(в том числе о поведении, этикете) и умений использовать их в процессе иноязычного общения, а также умение представлять свою страну и ее культуру.

4. Компенсаторная компетенция – умения выходить их положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации.
5. Учебно-познавательная компетенция – общие и специальные учебные умения, способы и приемы самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий [2, с. 8].

Безусловно, только взаимосвязанное нормирование всех составляющих коммуникативной компетенции при обучении обеспечит развитие коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности в процессе овладения школьниками языковыми, лингвострановедческими и социокультурными знаниями и навыками.

Таким образом, можно сделать вывод, что коммуникативная компетенция, представляющая собой совокупность умений, позволяющих осуществлять коммуникацию на каком-либо языке, имеет четкую структуру, основными составляющими которой являются компетенции с разных точек зрения ее характеризующие и дающие в совокупности общую, достаточно полную характеристику понятия «иноязычная коммуникативная компетенция». В силу того, что коммуникативная компетенция наиболее точно отражает предметную область «Иностранный язык», формирование коммуникативной компетенции выступает в качестве ведущей цели при обучении иностранным языкам.

Литература

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Биболетова М. З. Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки / М. З. Биболетова, Н. П. Грачева, Е. Н. Соколова, Н. Н. Трубанева. – М. : Просвещение, 2005. – 45 с.
3. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
4. Крузе Б. А. Определение понятия лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка / Б. А. Крузе // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 9. – С. 51-56.
5. Трофимова Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых : автореф. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Галина Сергеевна Трофимова. – СПб., 2000. – 34 с.

Атамалян А.Г.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: д-р ист. наук, проф. Липинский В.В.

КРЕСТЬЯНСКИЙ ВОПРОС В ПОЛИТИКЕ ПРАВИТЕЛЬСТВА П.А. СТОЛЫПИНА

Значимость и актуальность данной проблематики состоит в кризисных явлениях, протекавших в среде русского крестьянства, которые тормозили социально-экономическое развитие государства и дестабилизировали общественно-политическую ситуацию внутри империи.

Крестьянская реформа 1861 года сыграла важную роль в модернизации сельского хозяйства Российской империи, находившегося в состоянии застоя. Однако проведенные Александром II преобразования середины XIX века не смогли в полной мере решить крестьянский вопрос. При раскрепощении крестьяне получали земельные наделы в пределах общины, но продолжали отрабатывать барщину в пользу помещика до полного выкупа своего надела. Согласно принятому в середине XIX века законодательству, изменился лишь юридический статус крестьянина: от крепостного до временнообязанного.

Для ускорения реформы правительством было принято решение о единовременной выплате помещикам 80% от стоимости за крестьянский надел. В течение 49 лет крестьянин был обязан погасить долг перед государственной казной с уплатой 6% годовых. Окончательно выкупные платежи были отменены лишь в 1907 году. Таким образом, крестьянские выплаты за землю во много раз превысили ее реальную стоимость [1, с. 89].

Половинчатость и незавершенность реформы Александра II ярко проявляется при рассмотрении формы собственности крестьянских наделов, выкупленных у помещиков. Крестьяне даже после выплаты кабальных повинностей за свои наделы не стали полноценными её собственниками. Находившаяся в общинной собственности земля не стала объектом динамичных финансовых операций, а лишь была предоставлена крестьянам в пользование. Подобный консерватизм в решении ключевого вопроса внушительным образом замедлял развитие капиталистических отношений в русской деревне и привел к обострению межклассовых противоречий [2, с. 94].

Реформа П.А. Столыпина представляла собой широкий комплекс мер по устранению кризисных явлений в сельском хозяйстве. Если в середине XIX века главным тормозом экономического развития было крепостничество, то на заре XX века эта ниша принадлежала общине, которая совершенно не соответствовала требованиям времени. Основа реформы включала в себя передачу земельных наделов в пользу крестьян, постепенную ликвидацию общинной собственности на землю, широкое

кредитование на относительно льготных условиях, скупку помещичьих земель для дальнейшей продажи их в руки крестьянству. Важным звеном в преобразовании сельскохозяйственной сферы Российской империи стала земская реформа, которая подразумевала колоссальные изменения в структуре и системе местного самоуправления. Земства постепенно заменяли реакционные дворянские и шляхетские органы власти и создали на местах гораздо более благоприятные условия для ведения свободного хозяйства.

Не менее значимой в череде социально-экономических преобразований Российской империи начала XX века стала государственная программа по освоению Сибири и Дальнего Востока. Крестьянский вопрос отчасти решался путём добровольного переселения крестьян из густозаселённой европейской части империи на восток на весьма выгодных условиях. Согласно правительственной инициативе, земельные наделы переселенцам предоставлялись совершенно бесплатно. Таким образом государство решало сразу два стратегических вопроса: стимулировало заселение своих пустующих владений и удовлетворяло интересы крестьянства [1, с. 163].

В ходе проведения реформы 1906-1911 гг. ходатайства о закреплении земли в частную собственность были поданы более чем 6 миллионами домохозяйств из существовавших 13,5 млн. При посредничестве Крестьянского Поземельного банка крестьяне приобрели 9,65 млн. десятин. Помещичьи хозяйства как массовое явление потеряли хозяйственную значимость, крестьяне в 1916 году засевали (на собственной и арендуемой земле) 89,3 % земель и владели 94 % сельскохозяйственного скота. 1909-1910 гг. продемонстрировали первые результаты широких преобразований, что вылилось в рекордный урожай сельскохозяйственных культур [2, с. 147].

Таким образом, имея перед собой цель повысить качество права собственности крестьян на землю, искоренить устаревшие гражданско-правовые ограничения, усовершенствовать уровень продуктивности сельского хозяйства, а также привести крестьянство к статусу экономической доминанты и политической опоры Российской империи, правительство во главе с Петром Аркадьевичем Столыпиным добилось внушительных успехов, которые, к сожалению, не были развиты из-за смерти реформатора, начала мировой войны и деструктивной деятельности внутри империи прозападных либералов и революционеров.

Литература

1. Аврех А. Я. П. А. Столыпин и судьбы реформ в России / А. Я. Аврех. – М. : Политиздат, 1991. – 286 с.
2. Ольденбург С. С. Царствование императора Николая II / С. С. Ольденбург. – Репринтное воспроизведение издания 1939 года : В 2 т. – М. : Феникс, 1992. – Т. 2. – 288 с.

Афанасьев П.С.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филос. наук, доц. Рочняк Е.В.

ПУТИ ПОПОЛНЕНИЯ ТЕРМИНОСФЕРЫ

Терминология каждой области знания ограничена определённым объемом терминов, так как словесно отражает систему основных ее понятий. По рекомендации Международной терминологической комиссии объем терминологических сборников не должен «намного превышать количество в 100 терминов» [1].

Пути возникновения терминов в языке разнообразны. Первый путь – это употребление в качестве термина слова общенародного языка. Положительная сторона здесь в том, что свой словарный состав сохраняется, язык не засоряется иноязычными словами и «слово», взятое в качестве термина, считается в общем понятным любому говорящему на данном языке. Однако тут есть свои нюансы.

Прежде всего, слово как термин имеет иное значение, метафорическое, а иной раз и метонимическое, что еще труднее разгадать, исходя из основного и прямого значения. Так что, понимая значение обычного слова, не всегда легко понять значение термина: например, *кап* (известно как звукоподражательное: *кап-кап*) – наплыв на стволе дерева, в частности карельской березы, из чего делают портсигары и другие изделия; *плес* – открытое водное пространство, как термин рыбного дела – хвост сома; *цветок* как охотничий термин – хвост зайца; *соколок* – уменьшительное от сокол, а как собаководческий термин – выдающаяся часть грудной клетки; *скамья* – лавка, у собаководов – спина борзой и т.п.

Другая возможность «отграничения» термина – морфологическая. Так, обычное слово *лоб* склоняется с «беглой гласной»: лба, лбу и т.д., тогда как термин теннисной игры *лоб* – удар, перебрасывающий мяч через голову противника, склоняется без изменения звукового состава корня: лоб, лоба, лобу.

Указанных трудностей избегают термины, являющиеся заимствованными. Они входят в язык как кличка, этикетка, почти как собственные имена (комбайн, контейнер, бульдозер и др.). Как названия вещей и явлений (фен, преамбула, эмбарго и т.п.) они при изолированном употреблении чисто номинативны и получают семасиологическую функцию только после образования производных терминов, когда общность понятия выступает как связующее разные номинации различных слов. Такие заимствованные термины не смешиваются с обычными словами; они отдельны, однозначны, стоят вне экспрессии. И таких случаев много в любой терминологии. Выбор языка-источника этих терминов обусловлен реальной исторической практикой, поэтому здесь очень ясно можно показать связь народов и наций и характер их культурного взаимодействия.

В русском языке коневодческая терминология по преимуществу состоит из тюркских слов, благодаря общению с татарами (лошадь, табун, аргамак, аркан, буланый, каурый, чалый, игреневый и т.п.); морская – область голландизмов (бугшприт, фок, грот, ют, баки т.п.); кулинария и театр, а также в более позднее время электротехника и авиация – французские термины (меню, ресторан, бульон, рагу, консоме, крем; партер, бенуар, бельэтаж, рампа, антракт, афиша, дебют, па, ритурнель; пассатижи, монтер, шасси, фюзеляж, планер и т.п.); спортивные – английские (спорт, старт, финиш, чемпион, футбол, теннис, тайм, сеттер, пойнтер и т.п.).

Недостатки заимствованных слов из отдельных языков заключаются в том, что свой язык засоряется. Этот факт находит отражение, прежде всего, на пестроте самой терминологии и на разрыве международных связей, так как разные народы могут заимствовать терминологию той же области из различных языков. Так, в русском языке название мастера горного дела *штейгер* взято из немецкого (буквально «подъемщик», от *steigen* – поднимать, чего русское *штейгер* никак не выражает); во французском эта должность называется *maitre-mineur*, т.е. мастер-шахтер, а в английском *head miner* – главный шахтер. Еще интереснее случай с названием той специальности, в ведении которой сосредоточена «стрижка, бритье, завивка»: в русском языке испорченное немецкое слово *парикмахер*, в немецком должно было бы быть *Peruckenmacher*, т.е. делатель париков (от Perũcke – парик и machen – делать), но немцы эту специальность называют *Friseur* (от французского friser – завивать), однако французы так ее не называют, а именуют *coiffeur* (буквально – причесыватель, от coiffer – причесывать); таким образом, русские называют по-немецки, немцы – по-французски, а французы – по-своему, но не тем же словом, что немцы. Эти примеры показывают, что ни систематичности, ни международности терминологии при случайных, хотя исторически и оправданных, заимствованиях терминов не получается. Кроме того, при устном бытовом усвоении терминов (что особенно часто встречается в области ремесленной техники благодаря непосредственному общению ремесленников разных наций и языков) возникают искажения слов на почве народной этимологии.

Таким образом, что пополнение терминосферы не носит систематический и логически обусловленный характер, а во многом зависит от случайных факторов.

Литература

1. Что такое терминология / Портал Научно-исследовательский центр русской филологии и культуры Хэйлунцзянского университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://rlls.hlju.edu.cn/eyu_ru/content_view.asp?id=984. − 11.10.2011.

Афицкая М.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Решетарова И.В.

ПРОБЛЕМЫ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Перевод – древнейший вид человеческой деятельности. С первого взгляда может показаться, что сделать правильный и полный перевод не так уж и сложно: достаточно просто знать два языка. Но на самом деле перевод является сложным и многогранным процессом. В процессе перевода происходит не только переход из одного языка в другой, но и столкновение различных менталитетов, традиций, культур, эпох и т.д. Задача переводчика – целостно, с минимальными потерями передать точное содержание текста-оригинала средствами другого языка. Однако перевод должен передавать не только то, что выражено оригиналом, но и то, как это выражено, сохранив при этом особенности стилистики и экспрессии. Особенно трудно добиться адекватности и эквивалентности при переводе художественных текстов. В данном случае, главным является не передача дословного содержания, а передача экспрессии, эмоций и основного смысла, того, что хотел донести автор текста-оригинала. Трудность обусловлена тем, что, как правило, в художественных текстах используется огромное количество различных стилистических приемов [2, с. 11].

Для того чтобы определить степень близости оригинала и перевода, используются такие понятия, как адекватность и эквивалентность. Существует много различных подходов для определения эквивалентности, однако, наиболее распространённым из них является теория уровней эквивалентности, предложенная В.Н. Комиссаровым. «Теория уровней эквивалентности – это модель переводческой деятельности, основанная на предположении, что отношения эквивалентности устанавливаются между аналогичными уровнями текстов оригинала и перевода. Основой этой модели является выделение в содержании текста ряда последовательных уровней, отличающихся по характеру информации, передаваемой от Источника к Рецептору» [1, с. 62].

Согласно этой теории, в процессе перевода устанавливаются отношения эквивалентности между уровнями оригинала и перевода. По мнению Комиссарова, конечная цель перевода – установление максимальной степени эквивалентности на каждом уровне. Комиссаров выделил в плане содержания оригинала и перевода пять содержательных уровней: 1) уровень цели коммуникации; 2) уровень описания ситуации; 3) уровень высказывания; 4) уровень сообщения; 5) уровень языковых знаков.

Согласно теории В.Н. Комиссарова, единицы оригинала и перевода могут быть эквивалентны друг другу либо на всех пяти

уровнях, либо только на некоторых из них в зависимости от того, что наиболее подходит в конкретном случае. В данной работе мы рассматривали перевод художественного произведения О. Генри «Последний лист», выполненный Ниной Дарузес.

Например, *«Johnsy was lying white and still as a fallen statue».* Данное предложение переводчик перевел практически дословно: *«Джонси лежала бледная и неподвижная, как поверженная статуя».* Исключение составляет слово *«fallen»* которое дословно переводится как *«падший».* Автор же использовал слово «поверженная», чтобы сохранить исходный смысл. Данный пример характеризуется четвертым уровнем эквивалентности.

«Young artists must pave their way to art by drawing pictures for magazine stories that young authors write to pave their way to literature». Данное предложение было переведено с изменением грамматических конструкций, с использованием страдательного залога, который автор оригинала не использует. Перевод звучит так: *«Для молодых художников путь в Искусство бывает вымощен иллюстрациями к журнальным рассказам, которыми молодые авторы мостят себе путь в Литературу».* В данном предложении используется третий уровень эквивалентности.

Таким образом, учитывая тот факт, что специфика перевода, заключается в том, что он предназначен для полноправной замены оригинала и рецепторы перевода считают его полностью тождественным исходному тексту, абсолютная тождественность перевода оригиналу недостижима. Однако этот факт не препятствует осуществлению межъязыковой коммуникации. Эквивалентность помогает определить степень близости перевода оригиналу. Перевод в свою очередь не предполагает создания тождественного текста, и отсутствие тождества не может служить доказательством невозможности перевода. Но в конечном итоге эквивалентность является тем критерием, который определяет полноту и качество перевода.

Литература

1. Комиссаров В. Н. Слово о переводе (Очерк лингвистического учения о переводе) / В. Н. Комиссаров. – М. : Междунар. отношения, 1973. – 216 с.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2004. – 424 с.

Афоничев И.Н.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Навка И.А.

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО КАПИТАЛА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РОССИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

В конце XIX – начале XX вв. мировое сообщество вступило в новую фазу своего развития. Капитализм в передовых странах достиг империалистической стадии развития. Россия к этому моменту относилась к странам «второго эшелона», так как на путь капиталистического развития она встала позднее ведущих стран Запада. С середины XIX века Российская империя переживала промышленный переворот, который был составной частью мирового исторического процесса. Произошли необратимые качественные изменения в производственной и социально-экономической сферах. За пореформенное сороколетие благодаря высоким темпам экономического роста Россия по общему объему промышленного производства занимала передове позиции в мире. Этому способствовал ряд факторов и прежде всего – возможность использовать опыт и помощь развитых стран, а также экономическая политика правительства, направленная на форсированное развитие некоторых отраслей и железнодорожное строительство. В результате российский капитализм вступил в империалистическую стадию почти одновременно с передовыми странами Запада. Для него были характерны все основные черты империалистического развития, свойственные этой стадии, но имелись и свои особенности.

Вывоз капиталов из России не получил особого размаха, что объяснялось как недостатком финансовых средств в стране, так и необходимостью освоения огромных районов империи. Для нее по-прежнему был характерен ввоз иностранных капиталов.

Финансовая реформа 1897 года ввела золотое обеспечение рубля, его свободную конвертируемость [1]. Большие прибыли, которые давала русская промышленность с ее высокой степенью эксплуатации рабочих и дешевой рабочей силой, привлекали иностранных капиталистов. Министр финансов Вышнеградский И.А. писал: «Привлечение иностранных капиталов представляется одним из необходимых условий для развития отечественной промышленности, внося усовершенствование в различные отрасли производства и способствуя распространению в рабочем населении полезных технических знаний, без которых многие отрасли фабрично-заводской деятельности остались бы для нас малодоступными» [2, с. 48]. Новый министр финансов С.Ю. Витте продолжил: «Я совсем не боюсь иностранных капиталов, почитая их за благо для нашего отечества, но я боюсь совершенно обратного, что наши порядки обладают такими специфическими, необычными

в цивилизованных странах свойствами, что не много иностранцев пожелает иметь с нами дело» [2, с. 126].

Иностранный капитал поступал в страну путем непосредственных капиталовложений в виде государственных займов, продажи ценных бумаг на финансовых рынках. Иностранные инвестиции в российскую экономику составляли почти 40% всех капитало вложений [2, с. 48]. Западные капиталисты основывали в России компании, скупали акции русских промышленных предприятий, подчиняли себе наиболее прибыльные отрасли. Господствующее положение в нефтяной промышленности заняли английские монополистические группы. Немецкие предприниматели создавали филиалы действовавших в Германии крупных фирм. Приоритетными сферами была электротехника, химическое производство, металлургическая и металлообрабатывающая промышленности, торговля. Французские капиталы направлялись в Россию главным образом через банки. Они действовали преимущественно в угольной и металлургической отраслях Донбасса, металлообработке и машиностроении, добыче и переработке нефти.

По вложению капиталов в русскую промышленность на первом месте стояли французские капиталисты, затем следовали английские, бельгийские и немецкие [2, с. 35]. Захватив важнейшие отрасли промышленности, иностранный капитал тормозил развитие экономики страны, препятствовало свобождению страны от экономической зависимости. Западно-европейский империализм используя финансовую зависимость России оказывал серьезное влияние на политику страны. Приток иностранного капитала сопровождался процессом сращиванияего с капиталом отечественным, создавая тем самым реальные предпосылки включения России в мировую экономическую систему. В тоже время широкое проникновение иностранного капитала имело и свои «минусы»: часть накоплений, которая могла бы умножить национальное богатство страны, расширить возможности капиталовложений в экономику, повысить жизненный уровень населения, уплывала за границу в виде прибылей и диведендов.

Таким образом, к началу XX века по степени концентрации и темпам промышленного производства Россия выходит на передовые позиции в Европе. На развитие индустрии предпринимателям выделялись крупные государственные кредиты, субсидии, налоговые льготы. Немаловажную роль в индустриализации Российской империи сыграл Донецкий регион, которому в середине XIX века суждено было стать передовым промышленным регионом.

Литература

1. Инвестиции в Российской империи [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://roots-finance.com/investicii-v-rossijskoj-imperii/.

2. Хеллер К. Отечественное и иностранное предпринимательство в России XIX – начала XX века / Клаус Хеллер // Отечественная история. – 1998. – № 4. – С. 55.
3. Отечественная история. История России с древнейших времен до 1917 года [Текст] : Энциклопедия. В 5-ти т. – Т. 2. Отечественная история. История России с древнейших времен до 1917 года : Д-К / Редкол. В. Л. Янин (гл. ред.) и др. // Большая Российская Энциклопедия. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1996. – 656 с.

Бабанин А.П.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Волосевич С.П.

ТОПОНИМЫ КАК КОМПОНЕНТ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Важное место в исследовании состава фразеологических единиц занимают топонимы, которые являются неотъемлемым компонентом смысловой и структурной организации фразеологических единиц. Они выполняют свое основное назначение – идентифицируют объекты действительности.

В языковой системе топоним наделен специфическими функциями, которые обусловлены его общеязыковым употреблением: это функция локации – указания на место; индексации – выделение отдельного с ряда однотипных, однопорядковых объектов; наименование – название, которое индивидуализирует. Триединство этих составляющих образует функциональную семантику знака. От особенностей ее воплощения в номинативных процессах зависит характер и результат номинативных действий.

И.В. Подольская в «Словаре русской ономастической терминологии» (1978) основное внимание обращает на структурирование ономастической пространства на основании соотнесения номинаций с особенностями именуемых объектов. Ономастическое пространство будучи комплексом имен всех разрядов, используемых данным народом в данный период времени строится на реальных и вымышленных именах. Поэтому онимы можно разделить на реалионимы и мифонимы. Реалионимы как имена реальных объектов можно разделить на две группы: 1) имена зоны космического пространства и 2) имена зоны земного пространства. Среди реалионимов второй группы есть такие разряды онимов: топонимы, анемоны, эргонимы, идеонимы, хрематонимы, хрононимы, бионимы. Топонимы делятся на классы: 1) оронимы, 2) хоронимы, 3) урбанонимы, 4) ойконимы, 5) гидронимы, 6) гелеонимы и 7) дромонимы. В свою очередь, некоторые из них делятся на виды таких хоронимов: административные, городские, природные;

урбанонимы: агоронимы, хранонимы, годонимы; ойконимы: комонимы, астионимы; и гидронимы: потамонимы, лимнонимы, океанонимы, пелагонимы. Следует отметить, что городские хоронимы являются видом хоронимов и видом урбанонимов [3, с. 13-14].

Основываясь на классификации топонимов И.В. Подольской, мы рассмотрели оронимы, хоронимы (административные, городские, природные), урбанонимы (агоронимы, годонимы), ойконимы (комонимы, астионимы) и гидронимы (потамонимы, океанонимы), которые являются компонентами фразеологических единиц в английском языке.

1. Оронимы: the Islands of the Blessed / Blest – острова блаженных (мнимые острова – хранилище праведников после смерти) [этим. миф.; лат. Insulaedivites] [1, с. 412].
2. Хоронимы.
   2.1. Административные хоронимы: be off for/go to Bedfordshire/ Bedford разг. шутл. идти, ложиться спать [Bedfordshire – название воображаемого графства, образовавшееся от слова bed – кровать] [1, с. 74].
   2.2. Городские хоронимы: go out/go through/shoot through like a Bondi (tram) – австрал. ред. поспешно уйти, убежать [намек на трамваи, которые быстро едут в направлении Бонди, пригорода Сиднея] [1, с. 96].
   2.3. Природные хоронимы: from Dan to Beersheba – от Дана до Вирсавии, от одного конца страны к другому; повсюду, везде [этим. библ.] [1, с. 195].
3. Урбанонимы.
   3.1. Агоронимы: talk Billingsgate – разг. ссориться как базарная торговка [Billingsgate – название большого рыбного рынка в Лондоне] [1, с. 82].
   3.2. Годонимы: take smb. to Banbury Cross – качать ребенка на колене (Ch. Dickens, «Dombey and Son», ch. VI) [1, с. 186].
4. Ойконимы.
   4.1. Астионимы: balm in/of Gilead – «Галаадский бальзам», утешение, исцеление [этим. библ.; бальзам, который якобы исцелял от всех болезней, готовился из сока кустарников, которые росли на окрестностях Галаада] [1, с. 63].
   4.2. Комонимы: Gretna Green – Гретна-Грин (название деревни на границе с Шотландией, где влюбленные, сбежавши, могли обвенчаться без представления соответствующих документов; отсюда Gretna-Green marriage; to run away with smb. to Gretna Green) [1, с. 332].
5. Гидронимы.
   5.1. Потамонимы: the Bard of Avon – бард Эйвона [прозвище Шекспира, который родился и был погребен в городе Стрэдфорд-он-Эйвон] [1, с. 65].

5.2. Океанонимы: try to sweep hack the Atlantic with a broom – шутка, попробовать вымести метлой Атлантический океан, пытаться сделать невозможное [1, с. 52].

В смысле топонима выделяют три плана: дотопонимическое, топонимическая и посттопонимическое. Дотопонимическое значение, кроме указания на объект, включает еще и сведения о нем, его характеристику. В топонимическом смысле закодированы сведения о размере объекта (город или городок), его расположение, природные особенности географического объекта, рельефные данные, энциклопедические сведения [4, с. 11].

Посттопонимическое значение – это те коннотации, которыми «обрастает» топоним в национальном сознании. Оно указывает на прямую зависимость топонимической единицы от значения мотивирующей единицы и находится с ней в семантических отношениях образующей и мотивированного слов [2, с. 4]. Особенность посттопонимического значения заключается в том, что оно может быть общеизвестным или, наоборот, собственно индивидуальным. Индивидуальность посттопонимического значения проявляется в том, что каждый носитель языка может иметь свою собственную информацию о обозначаемый объект.

Перспективы дальнейших научных исследований видим в более глубоком исследовании вопроса трех планов значение топонимов в составе фразеологических единиц.

Литература

1. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин; лит. ред. М. Д. Литвинова. − 4-е изд., перераб. и доп. − М. : Рус. яз., 1984 − 944 с.
2. Марченко Н. В. Северонемецкие топонимы славянского происхождения : автореф. ... дис. канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. В. Марченко; Киевск. нац. ун-т им. Т. Г. Шевченко. − К., 2005. – 19 с.
3. Подольская И. В. Словарь русской ономастической терминологии / (сост. Наталья Владимировна Подольская). − М. : Наука, 1988. − 189 с.
4. Усова О. О. Ономастикон художественных произведений Николая Хвилевого : Автореф. ... дис. канд. филол. наук : 10.02.01 / О. О. Усова; Донецк. нац. ун-т. – Донецк, 2006. − 18 с.

Бахманова К.С.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С.Э.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ТРАДИЦИИ РАЗНЫХ СТРАН

С рождения ребенок с родителями связан невидимой «нитью», и от того, какие отношения закладываются между ними, напрямую зависит формирование личности.

Семейное воспитание – общее название для процессов взаимодействия родителей с детьми с целью достижения желаемого уровня развития, обучения и воспитания детей. Общественное, семейное и школьное воспитание осуществляются в неразрывном единстве. Учитель начальной школы опирается в воспитании детей на семью, направляет семейное воспитание в гуманистическое русло. Он хорошо понимает проблемы современной семьи, делает все от него зависящее, чтобы процессы семейного и школьного воспитания шли согласованно.

Семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи особенно значимо в начальный период жизни ребенка и намного превышает все другие воспитательные воздействия. По данным исследований, семья в этом опережает и школу, и средства массовой информации, влияние улицы, друзей, литературы и искусства. Чем лучше семья, и чем лучше влияет она на воспитание, тем выше результаты физического, нравственного, трудового воспитания личности. За редким исключением постоянно подтверждается зависимость: какая семья, такой и выросший в ней человек.

Семейные традиции и обычаи – главные рычаги в семье, которые помогают лучше социализировать ребенка. Семейные традиции выступают основным средством передачи социально-культурных ценностей, норм семьи, установления ее связей с объектами, которые включены в сферу ее жизнедеятельности.

В традициях обычно отражаются этнические, культурные, религиозные особенности семьи, профессиональная принадлежность её членов. В основе традиции всегда лежит какая-либо идея, ценность, норма, опыт семьи.

Если брать для сравнения семейного воспитания и семейных традиций европейские семьи, то они существенно будут отличаться от наших семей. Например, Великобритания славится своим строгим воспитанием. Детство маленького англичанина наполнено массой требований, которые направлены на формирование английских традиционных привычек, взглядов и особенностей характера и поведения в обществе. С маленького возраста детей учат сдерживать проявление своих эмоций. Родители сдержано показывают свою любовь, но это совсем не означает, что они любят их меньше, чем

представители других народов. Английская семья представляет собой замкнутый маленький мир, ограниченный узким кругом своих интересов. Ярко выраженных семейных обрядов не наблюдается, они скудно проводят семейные праздники, зато большое предпочтение отдают государственным праздникам, охотно посещают ярмарки, клубы по интересам.

Ближе всего к нашим традициям и обычаям южно-восточные славянские семьи. Яркий пример – болгарские семьи. Крепкая семья в Болгарии создается на всю жизнь. Все болгарское общество основано на том, чтобы сохранить веру в историю, любовь к своей стране и традициям. Сегодня Болгария ничем не отличается от других современных развивающих стран, вся жизнь болгар имеет те же европейские ценности, что и в других странах, включая одежду, моду, питание и общественную жизнь. Детей стараются воспитывать в тех же традициях, которые сохранились в семье издавна, но с поправкой на общество, которое не стоит на месте. Больше времени они стараются проводить со своей семьей. Родственные отношения очень крепкие, и все трудности переживают сплоченной командой. Свой досуг они проводят вместе всей семьей.

Неизменным остается назначение семейных ценностей в человеческом обществе: они призваны служить упрочению семейно-родственных связей и отношений. Также они формируют такие личностные качества, как любовь, доброта, сострадание, взаимопонимание, готовность прийти на помощь близкому человеку. Например, традиция празднования дня рождения ребенка реализуется в детском празднике с поздравлениями, пожеланиями, подарками, веселыми играми, пением, танцами, радостное воспоминание о котором сохранится на долгие годы не только для именинника, но и для всех присутствующих. И самый яркий семейный праздник – Новый год, это ритуал в семье – ёлка, её установка, украшение, праздничный стол, подарки, появление духа волшебства.

В каждом уголке мира родители любят своих детей одинаково, но воспитание осуществляется в каждой стране по-своему, в соответствии с менталитетом, образом жизни и традициями. Тем не менее, какие бы ни были традиции воспитания в той или иной стране, всех родителей объединяет одно – любовь к детям.

Литература

1. Кулик Л. А. Семейное воспитание : учеб. пособие / Л. А. Кулик. – М. : Просвещение, 2003. – 175 с.
2. Харчев А. Г. Современная семья и её проблемы / А. Г. Харчев, М. С. Мацковский. – М. : Статистика, 1978. – 224 с.
3. Семьи разных стран [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.molomo.ru/inquiry/family.html. – 31.01.2017.

Березницкая Е.А.
(МОУ «Лицей «Коллеж» города Донецка»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Теркулов В.И.

АББРЕВИАЦИОННОЕ ГНЕЗДО *ЗАВОД*

Целью предлагаемого исследования было – дать фронтальную характеристику на основе разработанных В.И. Теркуловым принципов описания аббревиационного гнезда *завод* в рамках составления экспериментальной лабораторией исследования тенденций аббревиации (ЭЛИТА) «Толково-словообразовательного словаря сложносокращенных слов русского языка»; усовершенствовать существующую квантитативную методику анализа сложносокращенных слов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: определить понятия «аббревиация» и «квазиаббревиация»; описать причины возникновения и функции ССС; определить понятия синхронного и диахронного ССС; определить понятие «дешифровальный стимул»; внести дополнения в существующие методики квантитативного анализа ССС; на основании методик, разработанных экспериментальной лабораторией исследования тенденций аббревиации при кафедре русского языка ДонНУ (далее – ЭЛИТА) определить понятие аббревиационного гнезда и описать его структуру; охарактеризовать ономасиологическую структуру элементов аббревиационного гнезда (далее – АГ); дать определение «дешифровальной матрицы», определить дешифровальную матрицу для каждого гнезда эквивалентности (далее – ГЭ) в составе аббревиационного гнезда (АГ). В исследовании впервые дается фронтальное описание аббревиационного гнезда с базисом *завод* в русском языке; определены квантитативные методики анализа ССС, разработана новая методика в квантитативном анализе ССС; опробована ономасиологическая методика; сформулировано понятие аббревиационного гнезда.

В языке отмечается большое количество ССС с тождественным базисом, но разными АК. К примеру, один и тот же базис *завод* имеют ССС *рисозавод*, *крупозавод*, *металлозавод* и т.д., один и тот же базис «отдел» имеют *агитотдел*, *спецотдел* и подобные. Группа связанных между собой одним базисом ССС называется аббревиационным гнездом.

Существует три метода анализа АГ: ономасиологический, семантический и квантитативный.

Разработаны новые методы квантитативного анализа.

Работа с сервисом Google AdWords. Это позволяет:

а) отследить актуальность слова в настоящий момент;
б) определить явно подверженный поисковой оптимизации результат запроса;

в) уточнить данные об употреблении слова.

Работа с сервисом Google Ngram. Это позволяет:

а) определить периоды наибольшей и наименьшей актуальности слова;

б) наглядно увидеть на графике сравнение употребления элементов ГЭ;

в) зафиксировать первое употребление слова.

В исследуемом аббревиационном гнезде было обнаружено 14 ономасиологических классов, среди которых 5 содержат несколько (чаще всего 2) актантов. Некоторые аббревиатуры, в зависимости от количества и семантики эквивалентов, могут быть отнесены к двум и более разным ономасиологическим классам. К примеру, аббревиатура «молзавод» относится как к ономасиологическому классу «предприятие+траснгрессив», так и к ономасиологическому классу «предприятие+финитив», в силу возможной трактовки АК «мол-» как «молокоперерабатывающий» и «производящий молоко». Отмечаются также аббревиатуры, имеющие трёхчленную ономасиологическую модель, состоящую из ономасиологического базиса и двух ономасиологических признаков. Например, аббревиатура *нефтемаслозавод* относится к ономасиологическому классу «предприятие+трансгрессив+финитив», т.к. имеет семантику «завод по производству машинного масла из нефти» (машинное масло – продукт фракционной перегонки нефти).

Для отражения отношений эквивалентов в ГЭ и уточнения механизма действия дешифровальных стимулов внутри ГЭ используется дешифровальная матрица, которая схематически показывает, как может быть дешифрован АК в рамках ономасиологической модели – определённой схемы, отражающей ход деятельности по созданию слова на основе мотивирующего суждения.

Абсолютное большинство абброконструктов (90%) могут быть дешифрованы как х завод или х-завод, например *нефтезавод – «нефтяной завод»*, *мехзавод – «механический завод»*, *мельзавод – «завод-мельница»* и т.д.

Около 55% АК могут быть дешифоравны только как х завод, х-завод и завод х. Например, *винзавод – «винный завод»*, *«завод вин»*, *хлопкозавод – «хлобковый завод*, *«завод хлопка»* и т.д.

Еще 25% могут быть дешифрованы как х-у завод или х у завод. Например, *химфармазавод – «химико-фармацевтический завод»*, *госкожезавод – «государственный кожевенный завод»*.

Остальные 20% дешифруются по сложной схеме: помимо х завод и х-завод, они еще могут быть дешифрованы как х-перерабатывающий завод, завод переработки х, завод по переработке х, завод обработки х, завод по обработке х, х завод, х завод, завод х-обработки, завод х-переработки... Это, например, *рыбзавод*, *молокозавод*, *металлозавод*, *нефтезавод* и др.

Литература

1. Бирюкова Е. А. Функционирование аббревиатур в современной речи : дис. ... канд. филол. наук / Е. А. Бирюкова. – М., 2007. – 266 с.
2. Бровец А. И. О симультанных абброконструктах (на материале аббревиационой группы «электро») / А. И. Бровец // Русский язык в поликультурном мире : X Международная научно-практическая конференция (8-11 июня 2016 г.) : сб. науч. статей. В 2-х т. / отв. ред. Е. Я. Титаренко.– Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2016. – Т. 1. – С. 41-52.
3. Гриценко Н. С. Типы развертывания в словосочетания сложносуффиксальных и аффиксоидных имен существительных в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Наталия Станиславовна Гриценко. – Елец, 1998. – 19 с.
4. Дюжикова Е. А. Аббревиация сравнительно со словосложением : дис. ... канд. филол. наук / Е. А. Дюжикова. – М., 1997. – 345 с.
5. Жаботинская С. А. Ономасиологические модели в свете современных школ когнитивной лингвистики / С. А. Жаботинская // С любовью к языку : сб. науч. трудов. – М. ; Воронеж : ИЯ РАН, Воронежский ГУ, 2002. – С. 115-123.
6. Плотникова Л. И. Новое слово в когнитивно-ономасиологическом аспекте [Электронный ресурс] / Л. И. Плотникова. – Режим доступа : http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/9444/1/Plotnikova_Novoe.pdf.
7. Семенчук И. В. Особенности образования и перевода медицинских сокращений и аббревиатур, используемых в клинике и диагностике заболеваний желудочно-кишечного тракта / И. В. Семенчук, Н. В. Мечковская. – Гродно, 2012.
8. Стахеева А. В. Аббревиация : словопроизводство и словотворчество (на материале русского языка конца XX – начала XXI века) : дис. ... канд. филол. наук / А. В. Стахеева. – Ростов н/Д, 2008. – 251 с.
9. Теркулов В. И. Гнезда эквивалентности сложносокращенных слов в аббревиационной группе с абброконструктом БИО / В. И. Теркулов, А. А Сыроватская // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики : ежеквартальный научный журнал. – № 3 (19). – Владикавказ, 2015. – С. 99-105.
10. Теркулов В. И. Два типа трактовки эквивалентности «слово – словосочетание» в «Толково-словообразовательном словаре сложносокращенных слов русского языка» / В. И. Теркулов // Реквием филологический. – Донецк, 2015. – С. 273-283.
11. Теркулов В. И. Типология сокращенных компонентов аббревиатур / В. И. Теркулов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3 (98). – С. 127-134.

12. Трофимович Т. Г. Типы предметных наименований в языке старорусской деловой письменности / Т. Г. Трофимович. – Мн., 2003. – 216 с.

Бондарчук Т.А.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Теркулов В.И.

РАЗНОВИДНОСТИ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА

Современный русский язык – один из богатейших языков мира. Его величие создается огромным словарным запасом, широкой многозначностью слов, богатством синонимов, неисчерпаемыми возможностями словообразования, многочисленностью словоформ, особенностями звуков, подвижностью ударения, четким и стройным синтаксисом, разнообразием стилистических ресурсов.

Следует различать понятия русский национальный язык и литературный русский язык. Национальный язык – язык русского народа – охватывает все сферы речевой деятельности людей, независимо от образования, воспитания, места жительства, профессии. Литературный язык – исторически сложившийся, обработанный, нормированный язык, который служит средством общения людей во всех сферах их деятельности и являющийся языком художественной, научной и общественно-публицистической литературы. Национальный язык многолик и существует в целом ряде форм (разновидностей): он включает в свой состав высшую форму национального языка – литературный язык, и нелитературный язык, который в свою очередь включает в себя просторечие, территориальные и социальные диалекты, то есть русский национальный язык неоднороден: в его составе функционируют особые разновидности языка.

Национальный язык – категория историческая, он формируется в период становления нации, ее развития из народности. Наряду с целостностью территории, экономической жизни и психического склада язык является ведущим показателем исторической общности людей, которую принято называть термином «нация» [2, с. 77].

Основой культуры речи является литературный язык. Он составляет высшую форму национального языка. Это язык культуры, литературы, образования, средств массовой информации. Сложившись на базе русской народной речи во всем ее многообразии, литературный язык вобрал в себя все лучшее, все наиболее выразительное из тех средств, которые присущи народной речи. И современный русский литературный язык, который представляет собой вполне сформировавшуюся коммуникативную систему, продолжает черпать выразительные средства – слова,

обороты, синтаксические конструкции – из диалектов, просторечия, профессиональных жаргонов. В этом процессе норма играет роль фильтра: она пропускает в литературное употребление все ценное, что есть в живой речи, и задерживает все случайное и временное.

По мнению большинства исследователей, просторечием принято называть устную речь, которая присуща малообразованному городскому населению. Данное явление в нашем языке довольно специфично. В любом другом национальном языке сложно найти что-либо похожее на русское просторечие [3, с. 12].

Диалектом называют языковую систему, которая служит средством общения небольшой территориально замкнутой группы людей, обычно – жителей одного или нескольких населенных пунктов сельского типа. В этом значении термин «диалект» синонимичен русскому термину «говор». Диалектом называют также совокупность говоров, объединенных общностью языковых черт. Непрерывность территории распространения как условие объединения говоров в диалект признается не всеми исследователями [1, с. 34].

Принято различать территориальные диалекты – разновидности языка, используемые на определенной территории в качестве средства общения местного населения – и социальные диалекты – разновидности языка, на которых говорят определенные социальные группы населения.

В русском языке выделяются три основных группы территориальных диалектов (говоров) – севернорусские, южнорусские и среднерусские [4, с. 98].

Под социальными диалектами понимают «языки» определенных социальных групп. Некоторые языки имеют развитую систему социальных диалектов, отражающую классовые, профессиональные, возрастные и половые различия. В русском языке социальные диалекты ориентированы, прежде всего, на профессиональные (в широком смысле) различия и в меньшей степени – на возрастные. Социальные диалекты имеют в своей основе литературный язык или территориальный диалект, отличаясь от них лишь специфической лексикой, словообразованием и фразеологией.

Например: *лыбу давить* – улыбаться, «Я серьезно говорю. А он лыбу давит!»; *на уши присесть* – обмануть, наврать, «Как присел мне на уши, я даже ему поверил сначала»; *съехать с темы* – уйти от рассмотрения темы, изменить тему разговора; *упасть на мороз* – проигнорировать, «Я ему звоню, а он на мороз упал»; *напороть боков* – наделать ошибок; *все пучком* – все хорошо.

В данной работе были рассмотрены разновидности русского национального языка. На основании вышеизложенного материала работы, можно сказать о следующем: русский национальный язык, состоит из нескольких разновидностей. Базисным элементом языка как единой знаковой системы общения и передачи информации

является русский литературный язык, который считается высшей образцовой формой национального языка. Этот тип языка складывался постепенно, он и сейчас находится в состоянии постоянного развития. На него влияют писатели, поэты и другие мастера слова, создавая новые литературные нормы.

Литература

1. Колесов В. В. Русская диалектология : пособие для вузов / В. В. Колосов. – М. : Дрофа, 2006. – 267 с.
2. Пищальникова В. А. Общее языкознание / В. А. Пищальникова, А. Г. Сонин. – М. : Академия, 2009. – 448 с.
3. Скворцов Л. И. Литературная норма и просторечие / Л. И. Скворцов. – М. : Наука, 2005. – 220 с.
4. Шахматова А. А. Русская диалектология / А. А. Шахматова. – СПб. : Факультет филологии и искусств СПБГУ, 2010. – 264 с.

Бочарова А.Д.

(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)

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

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АББРЕВИАЦИОННОГО ГНЕЗДА *АКАДЕМ-*

Аббревиатуры, или сложносокращенные слова, издавна применялись на письме у всех народов. Целью сокращений были экономия места на носителе текстовой информации и быстрота написания часто употребляемых слов и выражений. Аббревиатуры впервые возникли ещё в XIV веке, но апогея своего достигли лишь на рубеже XIX и XX веков.

В.И. Теркулов дал новое определение аббревиатуре: Аббревиатура. Слово, имеющее в своем составе *синхронный или диахронный абброэквивалент*, например, *филфак* (*фил* и *фак*), *биоресурсы* (*био*), *вуз* (*в у з*) и т.д. [2]

Целью данной работы является компонентный анализ аббревиационного гнезда *академ-*.

Для достижения цели необходимо решение следующих задач:

1. Установить типы компонента *академ-* в русском языке;
2. Дать толкование возможных значений абброэквивалента *академ-*;
3. Дать толкование возможных значений абброморфемы *академ-*.

Академ- является аброэквивалентом, возникшим из части основы, так как словосочетание первично по отношению к слову. Аббревиационная эквивалентность – более ранний словообразовательный способ, абброморфемы же возникают в результате действия аналогии [1].

Абброконструкт *академ-* имеет следующий набор дешифровальных стимулов – *академия, академический, академичный.* Аббревиационное гнездо *академ-* насчитывает 20 единиц, содержащих конструкт в СС и ССС. Материал был отобран при помощи поисковых систем Google.com и Яндекс.ua, а также при помощи Корпуса русского языка – ruscorpora.ru. В результате применения метода квантитативного анализа мы выяснили, что аббревиатуры с абброконструктом *академ-* вторичны по отношению к словосочетаниям, так как баланс индексов словосочетаний во всех случаях больше.

Для дальнейшей работы в пределах аббревиационного гнезда определим семантику компонента *академ-,* возникшего в результате усечения прилагательного *академический*. В Толковом словаре Ушакова этому слову даётся такое толкование: «Придерживающийся установленных традиций».

Вышесказанное позволяет определить ономасиологические модели, представленные в исследуемом нами гнезде. Под ономасиологической моделью подразумевают «схему формирования номинативных единиц и их реализаций – результатов, соответственно, языковой и речевой номинации» [3] .

Опираясь на классификацию В.И. Теркулова, определим ономасиологические модели, представленные в АГ с компонентом *академ-*. Нами отмечаются следующие лексико-семантические группы:

1. Названия объединений людей:
   1) Ономасиологический базис – «учреждение», представлена тремя номинатемами, которые реализуют модель «учреждение + отрасль»: *академшкола, академлицей, академцентр.*
   2) Ономасиологический базис – «организация», две номинатемы представляет модель «организация + отрасль»: *академфорум, академгруппа.*
2. Предмет: ономасиологический базис – «предмет», ономасиологическая модель «предмет + назначение» представлена четырьмя номинатемами: *академрисунок*, *академкнига*, *академсловарь*, *академзнак.*
3. Пространственный объект: ономасиологический базис – «объект», модель «пространственный объект + назначение» представлена одной номинатемой – *академгородок.*
4. Документ: ономасиологический базис «документ», модель «документ + отрасль» представлена лишь одной номинатемой – *академсправка.*
5. Средство: ономасиологический базис «средство», модель «средство + отрасль» реализуется на базе одной номинатемы – *академчас.*
6. Процедура: ономасиологический базис «процедура», модель «процедура + отрасль» представлена семью номинатемами:

академзадолженность, академотпуск, академразница, академуспеваемость, академуспешность, академработа, академавангард.

7. Событие: ономасиологический базис «мероприятие», модель «мероприятие + отрасль» представлена двумя номинатемами: *академконцерт, академбой.*

Чаще всего реализуется сема абброкомпонента *академ-*, прослеживающаяся в ономасиологических моделях исследуемого АГ, – сема ‘отрасль’, периферийной семой является ‘назначение’.

Литература

1. Теркулов В. И. О разновидностях абброконструктов : аброэквивалент и абброморфема / В. И. Теркулов // Континуальность и дискретность в языке и речи : материалы 5 Международной конференции. – Краснодар, 2015.
2. Теркулов В. И. Материалы к словарю терминов Экспериментальной лаборатории исследования тенденций аббревиации / В. И. Теркулов // Восточнославянская филология. – № 3 (29). – Горловка, 2016. – С. 13-25.
3. Дьячок Н. В. Универбализация в русском языке : структурно-семантическое и ономасиологическое описание : дис. ... д-ра филол. наук / Н. В. Дьячок – Артемовск, 2015. – 522 с.

Брихунцова Е.В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Кораблева Н.В.

ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РОМАНА ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА «САНЬКЯ»

Книга Захара Прилепина «Санькя» является вторым по счету творением писателя после дебютного романа «Патологии».

«Санькя» – политический роман, в котором Прилепин в качестве главного объекта художественного изображения ставит одну из экстремистских партий «Союз созидающих».

В работе рассматривается идейно-художественная организация романа «Санькя».

Сергей Беляков отмечает, собственно что «успех Прилепина только в некоторой степени связан с художественными плюсами его книг». «Новый роман Захара Прилепина хорош, но к шедеврам российской прозы его вряд ли кто отнесет». Герои, по воззрению Белякова, еще выписаны не довольно ярко и особо не запоминаются [1, с. 171].

Петр Авен (критик) считает, что герои романа владеют разрушительной идеологией, которая объединяется к глупой борьбе с агрессивным миром, презираемым ими.

По мнению Петра Авена, все прекрасные, лирические моменты в романе выходят у писателя довольно избито, но, несмотря на вышесказанное, отлично получается все отвратительное и ужасное.

Роман «Санькя» рассказывает о том, как молодое поколение (главный персонаж Саша Тишин со своими приятелями и друзьями), состоящая в экстремистской партии «Союз созидающих», бьется с целой общегосударственной системой за собственную родину и верность [2].

Сюжет романа развивается активно, картины стремительно меняют друг друга, что формирует абсолютное чувство присутствия и погружения в атмосферу происходящего.

Деревенская повествовательная линия несет на себе большую смысловую нагрузку и для понимания идейно-содержательной стороны романа является первостепенной [3].

Все остальные главы романа представляют собой так называемую «городскую» линию повествования, в которой и происходят основные события, связанные с революционной деятельностью партийцев.

Важно отметить, что всего в романе 13 глав; в последней главе происходят трагические кульминационные события, когда Саша с друзьями захватывают городское административное здание, и, скорее всего, этот политический акт станет последним для ребят [3].

Заключительная сцена происходит «на баррикадах»: «союзники» заперлись в здании администрации, которое уже окружено властями. Финал романа «открытый», автор дает возможность читателю самому додумать, что же будет дальше и сможет ли продолжить борьбу его герой [3].

Захватывающий сюжет романа обусловлен именно языковыми особенностями: произведение написано ясным, понятным языком, без нагромождения длинных и запутанных синтаксических конструкций.

Прилепин держит читателя в постоянном напряжении за счет того, что использует образные и динамичные предложения, позволяющие в красках представить панораму происходящего.

Литература

1. Беляков С. Заговор обреченных, или Захар Прилепин как зеркало несостоявшейся русской революции / С. Беляков // Новый мир. – 2006. – №10. – С. 171.
2. Данилкин Л. Захар Прилепин «Санькя». «Мать» без электричества / Л. Данилкин // Афиша. – 5 апреля 2006 г.
3. Электронный учебник [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.e-reading.club/book.php?book=69865/.

Бровец А.И.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Теркулов В.И.

ПСЕВДОУНИВЕРБАЛИЗАЦИОННАЯ СИНЕКДОХА И ВНУТРИРАНГОВАЯ АЛЬТЕРНАЦИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛИ ИНТЕРПРЕТАТИВНОГО ДЕШИФРОВАЛЬНОГО СТИМУЛА АББРЕВИАТУРЫ

Идея текстовой эквивалентности (ТЭ), подразумевающая параллельное использование в одном тексте сложносокращенного слова (ССС) и эквивалентного ему словосочетания, а также способ объединения всех обнаруженных словосочетаний, коррелирующих с конкретным ССС, в одно гнездо эквивалентности (ГЭ), – обоснованы фактом наличия у одной аббревиатуры нескольких расшифровок [3, с. 69-71]. Сравнительный анализ ГЭ позволяет обнаружить регулярные стереотипные модели для образования эквивалентных аббревиатуре словосочетаний, названные дешифровальными стимулами (ДС) [1, с. 51-53].

Анализ, основанный на сравнении разных ГЭ, констатирует, что ДС неоднородны с точки зрения семантико-грамматической коагуляции и могут различаться по признаку структурно-семантического усложнения исходной аббревиатуры. Последнее определяет разграничение презентативных дешифровальных стимулов (ПДС), формально и семантически воспроизводящих ССС (базис и подчиненный ему признак[1], нулевая степень интерпретации, равенство аббревиатуре), и интерпретативных дешифровальных стимулов (ИДС), которые распространяют структуру аббревиатуры и «специализируют» ее значение (базис, признак[2] и подчиненный ему признак[1], возможность признака[3]).

ИДС определяется как факт появления в составе эквивалента аббревиатуры (состоящей из ономасиологического базиса и ономасиологического признака) второго ономасиологического признака и грамматического переподчинения ему первого признака. Следует признать, что в данном отношении ССС равно ПДС и объединено с ним понятием презентативной основы: базис + признак[1]). Для ССС *электроавтомобиль* обнаружены такие ИДС: *автомобиль с электродвигателем (электроприводом*, *электропитанием*, *электромотором*, *на электроходу*, *на электротяге)*. Также варьируются предложно-падежные формы: *с электродвигателем*, *на электродвигателе* [2, с. 15].

Степень усложнения презентативной основы также бывает неодинаковой и различается по количеству корней (ономасиологических признаков), не наличествующих в структуре ССС. ИДС насчитывает два ранга интерпретации, увеличивающихся

по мере приобретения признаков (иначе – корней) и реализующих модель переподчинения первичных признаков вторичным.

В ходе компаративного анализа ССС (презентативных основ) и ИДС было обнаружено, что последние характеризуются синекдохической коагуляцией. Иначе говоря, семантически аббревиатура соотносится со своим ИДС как общее наименование с частным.

Следует учитывать, что, независимо от того, гипонимом или гиперонимом по отношению к ССС выступает ИДС, частное *не заменяет* общее (или наоборот), а *составляет с ним структуру* интерпретативного словосочетания. Такую ситуацию, когда синекдохический (по отношению к базису) признак[2] появляется в составе эквивалента аббревиатуры, грамматически переподчиняет себе признак[1] и структурно сосуществует с базисом, следует, на наш взгляд, называть псевдоунивербализационной синекдохой.

Выше на примере ГЭ *электроавтомобиль* была зафиксирована множественность вариантов признака[2] *(автомобиль с электродвигателем, электроприводом, электромотором* и под.) – данный факт объясняется метонимическим варьированием признака. Принципиально, что подобное варьирование – лексическое или грамматическое (варианты предложно-падежных форм) – второго признака является лишь факультативным атрибутом ИДС, то есть может быть представлено слабо или не представлено вовсе. В каждом анализируемом ИДС число лексических и грамматических вариаций признака[2] для одного ранга интерпретации разное, но существенно, что подобные вариации количественно наполняют ранг, в то врем как псевдоунивербализационная синекдоха структурно и семантически усложняет презентативную основу. Заполнение одного ранга интерпретации метонимически варьирующимися признаками названо альтернацией, а каждый такой признак – альтернантом. Т. о., альтернация – это появление и наличие двух или нескольких признаков внутри одного ранга интерпретации у эквивалента аббревиатуры.

Судя по всему, по мере возрастания ранга ИДС альтернация становится менее возможной. ИДС[1] в таком случае следует признать «идеальным» рангом для существования альтернантов – как лексических *(транспорта*/*моделей*/*машин)*, так и грамматических *(с электродвигателем*/*на электродвигателе*; *автомобиля*/*автомобилей)*.

Литература

1. Бровец А. И. Базовые типы дешифровальных стимулов в гнезде эквивалентности сложносокращенного слова / А. И. Бровец // Наука и мир в языковом пространстве : сборник научных трудов II Республиканской очно-заочной научной конференции

(23 ноября 2016 г., Макеевка) / редкол. : Е. В. Горохов, Н. М. Зайченко и др. – Макеевка : ДонНАСА, 2016. – С. 51-57.
2. Бровец А. И. Интерпретативный дешифровальный стимул / А. И. Бровец // Новые горизонты русистики : научный журнал. – Донецк, 2017. – С. 13-17.
3. Теркулов В. И. Текстовая эквивалентность сложносокращенного слова / В. И. Теркулов // Язык. Текст. Дискурс : научный альманах Ставропольского отделения РАЛК / Под ред. проф. Г. Н. Манаенко. – Вып. 13. – Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2015. – С. 69-77.

Брозгаль О.О.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Иванова Н.А.

ЦВЕТОВАЯ ЭТИМОЛОГИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Цвета играют важную роль в формировании языковых картин мира, поскольку с каждым цветом у разных лингвокультурных общностей связаны определённые ассоциации.

В культурной традиции каждого народа, включая и англичан, сложились неосознанные соответствия между отдельными цветами и определенными образами, несмотря на относительную универсальность восприятия того или иного цвета всеми людьми.

Для английского языка характерно традиционное соотнесение чёрного цвета с чем-то плохим, а белого – с хорошим. Что касается красного цвета, то его значения в английском языке весьма разнообразны. Этот цвет может обозначать радость, жизненную силу, любовь. В то же время, красный цвет часто ассоциируется с отрицательными чувствами – агрессией, стыдом, чувством опасности. У большинства народов синий цвет ассоциируется с небом или вечностью. Не стал исключением и английский язык. Также этот цвет символизирует преданность, благородство. Помимо этого, синий цвет похож на чёрный, в связи с чем также имеет сходные с ним значения. Серый цвет является результатом смешивания чёрного и белого цветов. Именно поэтому ему присущи как положительные, так и отрицательные значения. Серый цвет – это цвет неизвестности. Также может символизировать преклонный возраст, мудрость. Жёлтый цвет – цвет болезни, потустороннего мира. Во фразеологизмах он, как правило, символизирует робость, трусость. Коричневый же считается цветом уныния.

Установлено, что идиомы, в состав которых входят компоненты с обозначением цвета, являются довольно часто употребляемыми в англоязычной среде.

Английские ученые Б. Берлин и П. Кей занимались изучением этимологии цвета. Результаты своих исследований они изложили в книге «Основные цветовые термины». Согласно этим результатам, 95% цветов происходят от названий предметов или событий в прошлом, и только 5% слов не имеют чёткой этимологии [1, с. 17].

1. A black dog. Русский аналог: *тоска зелёная.*

Это выражение впервые появилось в английском фольклоре достаточно давно, ещё в IX веке. В те времена люди верили в легенды и предания, а собака чёрной масти ассоциировалась с чем-то злым. Она являлась прототипом Цербера, трёхглавого пса из греческой мифологии. Цербер был помощником потусторонних сил и охранял выход из царства мёртвых [3, с. 159-163].

В современном словаре английского языка это выражение начало появляться лишь в XIX веке, а широкую известность ему принёс Уинстон Черчилль. Он часто так называл периоды своего душевного упадка [2, с. 156].

2. To paint the town red. Русский аналог: *предаваться веселью.*

Согласно одной из версий, история происхождения идиомы связана с фейерверками и кострами, которые устраивались во время массовых гуляний, и от этого в небе появлялось красное зарево.

Также происхождение выражения может быть связано с ирландским аристократом, получившим прозвище «безумный маркиз». Генри Бересдорф, маркиз Уотерфорд, ещё в юности заработал репутацию хулигана.

В 1837 году маркиз вместе с шестью подвыпившими друзьями решил остановиться в городке Мелтон-Моубрей после охоты на лис. Но маркиз встретил сопротивление на городской заставе. Рядом велись ремонтные работы, и рабочие оставили без присмотра банки с красной краской. Разбушевавшиеся молодые люди облили этой краской констебля, а затем устроили дебош в городе. Они выкрасили городские ворота и двери многих домов в красный цвет [4, с. 132].

Другая версия происхождения данной идиомы принадлежит английскому писателю Оскару Уайльду. Он считал, что её автором был Данте Алигьери. Впервые он употребил её в своей поэме «Божественная комедия». Звучала она приблизительно так: «Мы те, кто красит мир грехами в красный цвет».

3. To be in the black/to be in the red. Русский аналог: *быть успешным/нести убытки.*

Происхождение этих идиом напрямую связано с использованием красных и чёрных чернил при составлении баланса. Подсчитывая задолженности и доходы своих клиентов, бухгалтеры красным цветом выделяли долги, а чёрные чернила использовались для доходов. Именно поэтому красный цвет стал ассоциироваться с затруднительным финансовым положением, а чёрный стал обозначать достаток.

Таким образом, цвет является неотъемлемой частью исторического и культурного опыта как английского, так и любого другого народа.

Литература

1. Берлин Б. Основные цвета : Их универсальность и видоизменения / Б. Берлин, П. Кей. – М., 1969. – 275 с.
2. Кунин А. В. Фразеология современного английского языка / А. В. Кунин. – М. : Междунар. отношения, 1972. – 288 с.
3. Маслова В. А. Связь мифа и языка / В. А. Маслова. – М. : Междунар. отношения, 1999. – 163 с.
4. Смит Л. Фразеология английского языка / Л. Смит. – М., 1959. – 206 с.

Бурцева А.А.,
Глазунова Ж.А.
(Донбасская национальная академия строительства и архитектуры)
Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Скворцова Л.А.

РОЛЬ ИНОСТРАННЫХ КОЛОНИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ ДОНБАССА (XVIII в.)

Среди различных тем большую актуальность представляет проблема формирования самосознания населения Донбасса, которая имеет многонациональную составляющую. Представители различных этносов, которые составляют регион Донбасса, появились и расселились в результате как целенаправленной политики Российского государства, так и стихийной миграции. К ним относятся русские, украинцы, молдаване, болгары, сербы, хорваты, евреи, немцы и другие. Причем нередко разноязычные переселенцы проживали вместе в одних селениях, поэтому процесс заселения и естественной ассимиляции национальностей в Донбассе протекал более интенсивно, чем в других частях Российского государства.

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы проследить динамику иностранной колонизации в XVIII в. и выяснить, какова была роль иностранных колонистов в процессе формирования донбасского национального самосознания.

XVIII век характеризуется объединением процессов стихийной и целенаправленной миграционной политики, связанной с перенесением российской границы на юг в Северное Причерноморье. С целью укрепления границ и обороноспособности государства было принято решение заселить бывшее «дикое поле» иностранцами, которые хотели перейти на службу в Россию. В

период между Адрианопольским договором (1713) с Турцией и русско-турецкой войной 1735-1739 гг. между Торской крепостью и будущей Украинской линией были размещены остатки Сербского гусарского полка Албанеза. Рядом с ним были поселены молдаване из полка Ф. Шидловского и Д. Кантемира, которые после неудач российской армии при Пруте покинули Молдавию [1, с. 50-51].

Бахмутский повет с 20-х годов до 1763 года оставался малозаселенным. Особенно царское правительство было заинтересовано в переселении сюда выходцев из Балкан, которые накопили опыт борьбы против турецкой агрессии. Это способствовало переселению сербов, словенцев и других представителей Австрийской монархии в середине XVIII в. в Россию. В 1752 году была основана Новая Сербия (от устья р. Каварлыка до р. Каменки и Омельника), а в 1754 году основана Славяносербия (между реками Бахмутом и Луганью). Понимая, что одними сербами и хорватами заселить эти территории не удастся, было принято решение принимать в Славяносербию и других выходцев из Австрии, Валахии и Молдавии православной веры (македонцев, болгар, волохов). Это послужило началом формирования многоэтнического состава населения. На конец 50-х годов в Бахмутском повете проживали представители почти 30 этносов.

Уже с конца 1762 года царское правительство начинает отходить от ограничения религиозной принадлежности поселенцев, разрешив поселяться всем иностранцам. Была создана Канцелярия опекунства, которая занималась обустройством иностранцев, предоставляя помощь в размере 30 рублей [1, с. 68]. Однако с 1762 по 1768 год на территории Бахмутского повета не было основано ни одного поселения, и только в 1772-1774 гг. сюда прибыли выходцы из Севской провинции, Орловской, Курской, Воронежской губернии. Их размещали по р. Северский Торец [1, с. 72]. Таким образом, население Бахмутской провинции составляли преимущественно выходцы из Слобожанщины и соседних губерний России. При этом украинцы размещались в западной части провинции, на землях будущего Бахмутского повета Екатеринославского наместничества, а россияне – в восточной – на землях будущего Донецкого повета.

С 60-70-х гг. XVIII века этнический состав Донбасса пополняется в большинстве молдаванами и частично болгарами, которых размещают в притоках рек Казенный Торец, Бахмут и Лугань. Переход Крымского ханства в Россию согласно Кючук-Кайнарджийского договора (1774) и разрушение Запорожской Сечи (1775) открывали дорогу новым поселениям на эти земли. Царское правительство предложило крымским христианам переселиться в пределы России. Через митрополита Игнатия оно склонило греков, армян, молдаван и грузин переехать в пределы Азовской губернии. Переселение возводится в ранг государственной политики, за осуществлением

которой внимательно следила сама императрица Екатерина Великая [2, с. 47].

На конец XVIII века в регионе проживали почти 40 этнических групп. Среди них в пределах Екатеринославского наместничества украинцы составляли 74%. За ними шли россияне (12,23%), молдаване и волохи (6,22%). Все другие составляли около 7,5% [1, с. 104-105]. Иностранные колонисты, привнеся свою культуру и традиции, обогатили наш регион, превратив его в край с уникальной и великой историей.

Таким образом, на протяжении XVIII века русская государственная колонизаторская политика приобрела масштабный характер, благодаря чему этнический состав населения Донбасса претерпел значительные изменения. Однако, можно констатировать тот факт, что иностранцы по характеру своего малочисленного состава в большей степени были интегрированы в российское сообщество, ассимилировавшись с местным населением.

Литература

1. Пірко В. Заселення степової України в XVI-XVIII ст. / В. Пірко. – Донецьк : Український культурологічний центр, 1998. – 124 с.
2. Кордельский Д. Т. Переселенческая политика Екатерины II / Д. Т. Кордельский // Историография Донбасса : вчера и сегодня : материалы I международной научно-практической конференции 26 октября 2016 года : ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия». – Донецк, 2016. – С. 46-48.

Ваштерис С.Б.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: ст. преп. Машинистов А.В.

ТЕОРИЯ МОТИВАЦИИ СОЦИАЛЬНО НЕЗАЩИЩЕННЫХ СЛОЕВ НАСЕЛЕНИЯ

Цель статьи – рассмотрение формирования потребностей у социально незащищенных слоев населения, проживающих на территории вооруженного конфликта.

Согласно теории мотивации А. Маслоу, существует иерархия потребностей, которая определяет поведение человека и формирует его философию ценностей. Иерархия потребностей от базовых до высших уровней мотивации выглядит таким образом: 1) физиологические потребности; 2) потребности в безопасности; 3) потребность в принадлежности и любви; 4) потребность в признании; 5) потребность в самоактуализации; 6) потребность в познании и понимании; 7) эстетические потребности. В мирное время физиологические потребности и потребности в безопасности

(потребность в безопасности; в стабильности; в зависимости; в защите; в свободе от страха, тревоги и хаоса; потребность в структуре, порядке, законе, ограничениях; другие потребности) воспринимаются как блага цивилизации и выступают фоном для реализации потребностей более высокого уровня.

Потребность в безопасности приобретает особую социальную значимость в критических или экстремальных ситуациях войны, болезни, стихийных бедствий, вспышки преступности, социальных кризисов, а также ситуаций, отличающихся хронически неблагоприятными, угрожающими условиями. Неожиданно возникшая угроза хаоса у большинства людей вызывает регресс мотивации с высших ее уровней к уровню безопасности. Естественной и предсказуемой реакцией общества на такие ситуации бывают призывы навести порядок. Так как вооруженные конфликты в современной действительности приобретают затяжной по времени характер и все больший территориальный охват, то неблагоприятные и непредсказуемые условия проживания на территории вооруженного конфликта побуждает организм мобилизовать все силы для борьбы с критической ситуацией.

Теория мотивации основывается на предпосылке, гласящей, что в обычном состоянии организм функционирует как единое, интегрированное целое, благодаря своей гибкости и способности к приспособлению. Наибольшей степени интеграции организм достигает в моменты наивысшей радости, творческого вдохновения, успешного решения какой-то задачи или же в критические моменты, когда он оказывается в ситуации угрозы. Следует заметить, что регресс мотивации имеет краткосрочный период, затем вступают в действие механизмы компенсации. Это утверждение верно для человека, который родился и жил в мирном обществе до момента вовлечения его в вооруженный конфликт в силу проживания на территории где разгорелся конфликт. Насильственное осознание утраты безопасности и возможная угроза удовлетворения физиологических потребностей принуждает личность пересмотреть и даже изменить свои ценности. Затем осуществляется поиск путей удовлетворения физиологических потребностей и потребности в безопасности (базовых потребностей). После удовлетворения базовых потребностей человек стремиться вернуть утраченный им ранее уровень жизни.

Ярким примером развертывания вышеописанных событий является открытие гуманитарного штаба «Поможем» на территории г. Горловка в октябре 2014 года. Социально незащищенные слои населения, разбитые на категории могли обратиться за ежемесячной гуманитарной помощью в виде продуктовых наборов. Гуманитарный штаб «Поможем» был распущен в марте 2017. Те категории, которые получали гуманитарную помощь, заполонили городскую и районные администрации с требованиями возобновить выдачу гуманитарной

помощи либо выплатить компенсацию в денежной форме. Хотя, в отличие от 2014 года, в 2017 году осуществляются пенсионные и прочие социальные выплаты и функционируют продуктовые магазины на территории города, иными словами в данной ситуации компенсировались потребности в признании и значимости, как потребности более высокого порядка.

Теория мотивации потребностей у социально незащищенных слоев населения массово и активно наблюдается в периоды социальных потрясений и революционных перемен.

Литература

1. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Спб. : Евразия, 1999. – 320 с.

Ващенко Т.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель:
канд. филол. наук, доц. Любимцева-Наталуха Л.Н.

ОБРАЗ ГЕРОЯ-ЧУДАКА В РОМАНЕ ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА «ПОСМЕРТНЫЕ ЗАПИСКИ ПИКВИКСКОГО КЛУБА»

В мировой литературе образ героя-чудака раскрывается по-разному, и до сих пор нет точного определения, кто же он такой. Данное понятие зависит от времени, эпохи и общества, которое влияет на создание этого героя. Образ «чудака» имеет глубокие исторические корни, его происхождение относят к таким фигурам, как шут и дурак.

«Чудаки» в мировой литературе являются трансформацией прошедших через века фигур шута и дурака. О функции плута, шута и дурака в романе М.М. Бахтин писал: «Маски эти не выдуманные, имеющие глубочайшие народные корни, связанные с народом освященными привилегиями непричастности жизни самого шута и неприкосновенности шутовского слова, связанные хронотопом народной площади и с театральными подмостками» [1, с. 311].

«Чудаки» по своей природе связаны и схожи с шутами и дураками. Но положения и роли у них разные: их отличает не насмешка над окружающим, не смех – напротив, они сами становятся объектами насмешки. Не они смеются, смеются над ними.

Появлению образа послужило то, что необходимо было выразить внутреннего, «естественного» человека, а раскрыть это можно было только с помощью образов шута и дурака, так как иной формы не существовало.

В связи с тем, что исследователи так и не дали четкого определения, стоит рассмотреть несколько вариаций, чтобы иметь

представление о понятии «чудака» в литературе. Согласно словарю Т.Ф. Ефремовой, «чудак – это тот, чье поведение отличается странностями, чьи поступки вызывают недоумение, удивление» [3]. Толковый словарь Д. Н. Ушакова дает следующее определение: «Чудак – странный, чудной человек. Вы видите, он довольно странный человек, что называется, чудак. Тургенев. Всё тот же ль он, иль усмирился? иль корчит так же чудака? Пушкин» [4].

В мировой литературе образ героя-чудака представлен очень ярко и многообразно, наделен особыми чертами и качествами. Этот образ соединяет в себе неординарность, тайну и секрет. Поведение такого героя непредсказуемо и всегда отличается от признанных норм общества, в котором он существует. За своей «чудаковатостью» он скрывает важные жизненные реалии, философские мысли, которые его современники желают не замечать. Люди окружающие его никогда не смогут понять такого человека, ведь они во что бы то ни стало пытаются отстранится от действительности, тем самым создавая образ «чудака», наделяя его этим ярлыком, ибо им чужды и непонятны его идеи и мысли. Не имея поддержки со стороны, герой становится объектом для насмешки и издевательств, ведь проще уязвить человека, чем признать, что его видение вещей имеет место быть в определённой ситуации. Герои-чудаки – добрые, простодушные и ранимые люди, стремящиеся улучшить мир, в который они пришли. В каждую эпоху рядом с обычными людьми, которые живут обыденно, находятся люди «не от мира сего», те, кто отличается от среднестатистического человека определенной эпохи, в какой-то степени их можно считать «героями своего времени». Но именно существование таких людей произвольно меняет мир вокруг, делает его лучше, добрее, нравственнее.

Роман Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба», по мнению многих критиков, является самым светлым, радостным и веселым произведением. В этом произведении особенно ярко изображены характеры чудаков. Компания мистера Пиквика отличается удивительной жизнерадостностью и добротой. Эти чудаки веселы и отзывчивы, с ними интересно и нескучно.

Пиквик – один из первых чудаков в галерее диккенсовских героев. Он странно выглядит на улицах Лондона, постоянно что-то записывая в своей книжке с торчащей из кармана пальто подзорной трубой. Пиквик добр, бескорыстен, честен, отзывчив, и он ни при каких обстоятельствах не желает мириться с несправедливостью. Над Пиквиком нельзя не смеяться, но ему нельзя не сочувствовать.

Сэмюэл Пиквик, вокруг которого, казалось, сосредоточено повествование, не выглядит в романе главным героем – он скорее лишь иллюстрация к главной мысли писателя – смех и оптимизм побеждают всё. «И даже картины неприглядных сторон действительности, показанные во вставных новеллах, не действуют

на нас с такой силой, как, например, те же темы в «Оливере Твисте» и именно потому, что эти истории в «Записках» кажутся лишь передышкой на пути прославления безмятежных пиквикистов» [2].

Чудаки – это особенные герои Диккенса, они разные, незаурядные и смешные. Почти все произведения писателя несут образы чудаков, но особенно красивые и добродушные персонажи этого типа предстают перед читателем в «Посмертных записках Пиквикского клуба».

Литература

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1975. – 504 с.
2. Мохова Т. Критическая статья «Смех сквозь строки первого романа Чарльза Диккенса» [Электронный ресурс] / Т. Мохова. – Режим доступа : http://newlit.ru/~mohova/4573.html.
3. Чудак / Толковый словарь Т. Ф. Ефремовой [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.efremova.info/word/chudak.html#.WHwWa9KLTIV.
4. Чудак / Толковый словарь Д. Н. Ушакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.endic.ru/ushakov/CHudak-85556.html.

Вдовенко В.С.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

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

ПЕРЕВОДЧИК И ЕГО РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Были времена, когда люди, знающие языки, не были востребованными. Но с развитием экономики и международных отношений ситуация существенно изменилась. Если на разговорном уровне общаться на других языках могут многие, то осуществить перевод важного экономического, юридического, технического или медицинского текста не так уж легко. Для этого нужны специальные знания в определенной сфере, а не просто отличное владение языком. Поэтому сейчас все чаще открываются бюро медицинских переводов, фирмы по техническим и юридическим переводам, например, очень частыми стали обращения предприятий и обычных физических лиц в бюро медицинских переводов, чтобы перевести аннотации к различным препаратам, медицинские заключения, справки, рецепты. Одна неправильно переведенная фраза – и жизнь человека будет под угрозой. Поэтому такую работу можно доверять только высококвалифицированным специалистам-переводчикам.

Перевод на другой язык должен осуществляться адекватно с соблюдением лексико-грамматических и стилистических норм, поэтому для переводчика так важно знать языковые и национальные

реалии иностранного языка, иметь определенные познания в той области знаний, к которой относится текст для перевода. Для адекватного перевода необходим также учет предметной ситуации, которая отражает упоминаемые в тексте-оригинале предметы и связи между ними. Неопытный переводчик порой становится «заложником» усвоенных значений слов без учета предметной ситуации, в которой они употребляются. Иногда главной трудностью в выборе лексического соответствия при переводе для начинающего переводчика является то, что он уверен в единственно существующем варианте искомого слова в языке перевода.

Долгие столетия профессия переводчика ассоциировалась с военным переводом. Только после Второй мировой войны возникла необходимость в переводчиках, чья профессиональная деятельность из военного русла постепенно переходила в мирное. Ж. Эрбер одним из первых определил миссию переводчика как оказание помощи отдельным лица или группам лиц, говорящим на разных языках, возможность лучше понять друг друга, наладить взаимоуважение, прийти к согласию. Таким образом переводчик вовлекается в посредничество, становясь своеобразным «мостом» между сторонами. И хотя считается, что переводчик – это только посредник, он в состоянии сделать диалог более эффективным и простым.

Профессия переводчика – одна из наиболее важных и незаменимых профессий в современном мире. Он играет роль инструмента, с помощью которого любые переговоры проходят наиболее эффективно. Ни одна сфера деятельности в современном мире не может обходиться без переводчика. Это и политика, и культура, и экономика, и многое другое. Профессиональный переводчик обеспечивает межкультурное общение в различных профессиональных сферах.

Литература

1. Слепович В. С. Настольная книга переводчика с русского языка на английский / В. С. Слепович. – 2-е изд. – Мн. : ТетраСистемз. – 304 с.
2. Семенова М. Ю. Основы перевода текста : учебник / М. Ю. Семенова. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 344 с.

Вербовский А.В.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)
Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Санжаров В.А.

СЕРБЫ – НА РОДИНЕ И В ДОНБАССЕ: К ИСТОРИИ СЕРБСКОГО ДВОРЯНСКОГО РОДА ВУИЧЕЙ

Вуичи – сербский дворянский род, часть представителей которого в первой половине восемнадцатого века переселилась в Российскую Империю. В народной сербской песне упоминаются слова Петра I, обращённые к сербам: «Ви сте с русма і јединога рода, једне вере, једнога јзика» [Вы с русскими и единого рода, единой веры, единого языка]. В 1715 году вышел указ Петра I, по которому славяне, перешедшие на русскую службу, получали земли и жалование. К 1729 году в России уже существовал Сербский гусарский полк численностью 459 человек. В 1739 году состоялся новый выход сербов в Россию. Конечным пунктом расположения прибывших была территория Донбасса [1, с. 247-252]. В первой половине XVIII века в Россию пожелали переселиться Пётр Александрович Вуич с братьями прапорщиками Павлом и Василием, а также их дядя Максим Вуич с тремя сыновьями. В смежных ветвях Вуичей, прибывших в Россию, известны рядовой Осип, 1699 г. рождения, с двумя сыновьями и Александр – с тремя сыновьями: Петром, Василием и Павлом. У действительного статского советника Эмануила Ивановича Вуича на Луганщине были имения у притоков Северского Донца Лозовая и Ольховатка. Вуичи довольно быстро адаптировались к условиям новой для них страны. В конце XVIII – начале XIX веков среди Вуичей уже были действительно статские и тайные советники, выдающиеся военачальники, предводители дворянства. Многие из Вуичей отмечены государственными наградами, в том числе и высшими. Роду Вуичей в целом и персонально Василию Афанасьевичу, Ивану Афанасьевичу, Николаю Васильевичу, Николаю Ивановичу и др. посвящены содержательные статьи в крупнейших энциклопедиях страны и исторической литературе.

Переселение сербов продолжалось и во второй половине XVIII века. В 1751 году по именному указу Елизаветы Петровны «О принятии в подданство сербов, желающих поселиться в России и служить особыми полками, о назначении на границе со стороны турецкой выгодных мест к поселению...» была создана «Новая Сербия» на территории 200 на 30 вёрст с центром Елизаветграде. Здесь был размещен полк под командованием Ивана Хорвата. Между притоками Северского Донца, Бахмутом и Луганью начали селиться сербские полки генерал-майоров Ивана Шевича и Райко Депрерадовича [3, с. 18-24]. В летописи Еленовской церкви говорится: «...Когда из перешедших в Россию на постоянное жительство иностранцев одни из православных сербов под

предводительством Хорвата в 1751-1752 годах заняли западную часть запорожских земель, а другие под начальством Шевича и Прерадовича в 1753 году заселили восточную часть от Бахмута до Лугани, тогда при водворившемся спокойствии ввиду верной защиты от татар восточная часть Запорожских земель наполнялась и заселялась пришлым православным народом» [2, с. 10].

В 1752 году прибыл в Росиию родоначальник одной из ветвей Вуичей – Манойло с женой Анной Чокин. Ему была пожалована земля в Слободско-Украинской губернии. Он поступил на военную службу в Иллирический полк Шевича в звании капитана. Родовая дворянская усадьба Вуичей располагалась в населённом пункте Мануиловка, который поныне сохраняет своё название и находится между Дебальцево и Алчевском. Его сын – Афанасий Мануилович тоже служил в гусарском полку Шевича. Он имел троих сыновей: Василия, Ивана и Лазаря Афанасьевича – судью Славяносербского уездного суда (уп. 1809 г.). Правнук Манойлы Вуича, подпоручик Михаил Лазаревич, родился в 1795 году, был женат на А.Я. Раевской. Дочь Михаила Лазаревича – Софья Михайловна вышла замуж за Ф.Г. Розалион-Сошальского. У их дочери – Наталии Федоровны было двое детей – Ирина и Виктор.

Вербовский Виктор Владимирович (внук Софьи Михайловны Вуич, правнук Вуича Михаила Лазаревича) родился в 1910 году. Как представитель дворянского сословия Виктор Владимирович любви к новой власти не испытывал. Во время Второй мировой войны он решил вернуться на родину предков. Но это не избавило его от необходимости сражаться с фашистами. В Белграде он стал сотрудничать с партизанами. Работая строителем и имея благодаря этому пропуск на проезд по мосту через Дунай, в специально оборудованных ящиках под видом строительных материалов перевозил к партизанам из Белграда беглых военнопленных и пополнение. Около села Кишвар 4 октября 1944 года он погиб. В его честь село переименовано из «Кишвар» в «Вербовское». В местной сербской газете «Польоиндустрия» сообщалось, что на митинге, проведённом на его могиле, говорилось: «...жители Вербовского берут на себя большую и в то же время прекрасную обязанность – заботу о памятнике храброму человеку, именем которого назван населённый пункт...»

Литература

1. Богоявленский С. К. Связи между русскими и сербами в XVII-XVIII веках / Сергей Константинович Богоявленский // Славянский сборник. I. Образование Сербского, Польского и Чешского государств. II. Исторические связи славян. – М. : Госполитиздат, 1947. – С. 241-261.
2. Люлько А. С. Исследования и материалы по истории города Луганска и Луганской области : Церковно-приходская летопись

Архангело-Михайловской церкви села Еленовского (Божедаровка) славяно-сербского уезда 1880-1915 годов / Александр Сергеевич Люлько. – Луганск : Янтарь, 2003. – Вып. 2.
3. Подов В. И. Славяносербия : Очерки из истории заселения Донбасса в XVIII веке. Документы / Владимир Иванович Подов. – Луганск : Globus, 1998. – 119 с.

Войтенко Я.Е.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: ассистент Армянинова Д.Ю.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

Одаренные дети – ценная часть нашего общества, культурный и научный потенциал общества. Процесс выявления, обучения и развития личности одаренных детей составляет одну из важнейших задач современного образования.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки) в том или ином виде деятельности.

Характерными особенностями одаренных детей являются интеллектуальные способности, нестандартность мышления, любознательность, познавательный интерес, отличная память, информационная эрудиция, развитые навыки самоконтроля, высокая трудоспособность, высокая умственная активность, неординарность, свобода самовыражения, богатство воображения, скорость реакции, умение подвергать сомнению и научному осмыслению определенные явления, стереотипы, догмы. Они всегда проявляют внимательность, собранность, целеустремлённость, готовность к напряженной работе, которая перерастает в трудолюбие, потребность работать безустанно, без отдыха. Мышление таких детей отличается высокой оперативностью (производительностью) и креативностью. Круг их познавательных интересов не ограничен одной проблемой, постоянно расширяется, что является стимулом умственной активности.

В основе определения одаренности можно выделить опережающее интеллектуальное развитие и способность к творчеству. Непременная отличительная черта одаренного ребенка – оригинальность его мышления, выражающаяся в непохожести, нестандартности решения. И еще одно выдающееся качество – это упорство в области их интересов.

Одаренный ребенок стремится к новым познавательным ситуациям, они его не только не пугают, а, напротив, вызывают у него чувство радости. Даже если в этой новой ситуации возникают трудности, одаренный ребенок не утрачивает к ней интереса.

Устойчиво высокая самооценка, с одной стороны, есть отличительная характеристика одаренного ребенка. С другой стороны, его актуальная самооценка может колебаться. Именно эта противоречивость самооценки и есть условие поступательного развития его личности и способностей.

Для значительной части одаренных детей, как указывает Ю.З. Гильбух, характерен так называемый перфекционизм, то есть стремление добиться совершенства в выполнении деятельности [1, с. 115]. Иногда ребенок часами переделывает уже законченную, добиваясь одному ему известного совершенства.

Как отмечает Н.С. Лейтес, очень важной особенностью личности ребенка, проявляющего признаки одаренности, является так называемый внутренний локус контроля, то есть принятие на себя ответственности за результаты своей деятельности [2, с. 87]. Как правило, такой ребенок считает, что именно в нем самом кроется причина его удач и неудач. Эта черта одаренного ребенка, с одной стороны, помогает ему справляться с возможными периодами неуспеха и является важнейшим фактором поступательного развития его незаурядных способностей. С другой стороны, эта же черта ведет к не всегда обоснованному чувству вины, самобичеванию, иногда даже к депрессивным состояниям.

У многих одаренных детей наблюдается повышенная впечатлительность и связанная с ней особая эмоциональная чувствительность, которая проявляется в самых разных формах: события, не слишком значительные для более обычных детей, становятся для этих детей источником самых ярких, иногда даже меняющих всю жизнь ребенка, переживаний. Повышенная эмоциональность в некоторых случаях проявляется в склонности к бурным аффектам. В других же случаях она носит скрытый, внутренний характер, обнаруживая себя в излишней застенчивости в общении, трудностях засыпания, а иногда и некоторых психосоматических заболеваниях.

Одаренные дети независимы (автономны), так как у них отсутствует склонность действовать, думать и поступать сообразно мнению большинства. В какой бы области деятельности ни проявлялась их одаренность, они ориентируются не на общее мнение, а на лично добытое знание. Хотя эта личностная характеристика помогает им в деятельности, тем не менее, именно она делает их неудобными для окружающих. Одаренные дети ведут себя менее предсказуемо, чем этого хотелось бы окружающим, что приводит иногда к конфликтам.

Таким образом, все формы работы с одаренными детьми должны в полной мере учитывать личностные особенности одаренного ребенка и ориентироваться на эффективную помощь в решении его проблем.

Литература

1. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. – М. : Просвещение, 1991. – 217 с.
2. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. С. Лейтес. – М. : Академия, 2001. – 320 с.

Воробчук Н.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Волосевич С.П.

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ

Фразеология является сравнительно новой наукой. Объектом ее изучения являются устойчивые выражения языка, именуемые фразеологизмами. Фразеологизмы служат для того, чтобы делать нашу речь ярче, выразительней и эмоциональнее, для ее образности и выразительности. Они являются неотъемлемой частью нашей повседневной речи. С каждым днем появляется все большее количество новых фразеологизмов и видоизменяются старые. Благодаря этому их изучение является актуальным во все времена. Существуют различные классификации фразеологизмов. За основу в данном исследовании были взяты две классификации: В.В. Виноградова (фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания) и А.В. Кунина (фраземы, идиомы и идиофраземы). Всего для исследования было взято 158 фразеологизмов. Проведенные расчеты в критерии «семантическая слитность» по классификации Виноградова показали, что фразеологические сращения составляют 49,4% (например, *dog – eat – dog; rat race; (to serve) Guinea pig*), фразеологические единства – 43,7 или 44% (например, *to buy a pig in a poke; wolf in sheep's clothing*), а фразеологические сочетания – 6,9 или 7% (например, *throw someone to the lions/wolves*). Из этого следует, что фразеологические сращения – наиболее распространенная разновидность фразеологизмов. Проведенные исследования по классификации А.В. Кунина показали, что идиоматизмы (идиомы) составляют 37,9 или 38%. Фразеологизмы составляют 53, 1%. Идиофразеоматизмы составляют всего 8,8 или 9%. Таким образом, можно сделать вывод, что наибольшее количество составляют фразеологизмы, меньшее – идиомы (идиоматизмы, или фразеологические сращения), и наименьшее – идиофразеоматизмы. Целью исследования являются семантико-стилистические особенности фразеологизмов с компонентом-зоонимом. Для данного исследования были выбраны такие критерии, как семантическая слитность,

структура фразеологизмов, синонимичность и антонимичность фразеологизмов и другие. Среди исследуемых фразеологизмов синонимичными являются девять пар, что составляет 52,9 или 53%; антонимичными парами являются восемь пар фразеологизмов, или 47%; омонимичные пары – одна. Чаще всего во фразеологизмах встречаются зоонимы, обозначающие домашних животных, животных, используемых в сельском хозяйстве, и зоонимы fish, bird. Реже встречаются во фразеологизмах названия диких животных и птиц. Наиболее редкими являются названия редких животных и насекомых.

Для исследования были выбраны следующие стилистические особенности: экспрессивность, образность их значений, их выразительность, стилистическая окраска (разговорно-бытовые, книжные и межстилевые), многозначность или однозначность их значений. По результатам исследования, фразеологизмы с положительной характеристикой в процентном соотношении составляют 14,5 или 15%. Фразеологизмы с отрицательной характеристикой в процентном соотношении составляют 46,2%; фразеологизмы с нейтральной характеристикой – 39,2%. Следующий критерий исследования – однозначность и многозначность фразеологизмов. Среди исследуемых фразеологизмов в процентном соотношении однозначные фразеологизмы составляют семьдесят восемь целых и пять десятых процента, или семьдесят девять целых процента. Двузначные фразеологизмы составляют 17,7 или 18%. Многозначные фразеологизмы составляют 3,7 или 4%. Согласно стилистической окраске по результату исследования в процентном соотношении разговорно-бытовые фразеологизмы составляют 58,8 или 59%; межстилевые фразеологизмы составляют 39,2%; книжные фразеологизмы составляют 1,9 или 2%. Из этого можно сделать вывод, что среди фразеологизмов с компонентом-зоонимом по оценке большую часть составляют фразеологизмы с отрицательной характеристикой, по критерию многозначности и однозначности наибольшее количество выявлено у однозначных фразеологизмов, согласно стилистической окраске разговорно-бытовые фразеологизмы являются наиболее распространенными.

Литература

1. Кунин А. В. Английская фразеология (теоретический курс) / А. В. Кунин. – М. : Высш. шк.», 1970. – 344 с.
2. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М. : Высш. шк., 1986. – 336 с.
3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М. : Высш. шк.», Дубна : Феникс, 1996. – 381 с.
4. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М. : Междунар. отношения, 1972. – 289 с.

Ворошилова А.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кораблёв А.А.

ОБРАЗ МАСТЕРА В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Взаимоотношение человека с творчеством – одна из центральных тем произведений М.А. Булгакова. Проблемы художественного творчества, так или иначе, затрагиваются в «Театральном романе», «Жизни господина де Мольера» и, конечно же, в «Мастере и Маргарите».

Роман «Мастер и Маргарита» имеет сложную композиционную структуру. Прежде всего, это роман в романе. Первый роман – это повествование о судьбе Мастера и его творении, второй роман – сочинение Мастера о Понтии Пилате и Иешуа. В первом случае Мастер является главным героем, объектом изображения, во втором он предстаёт как автор, субъект изображения. Следовательно, анализ образа Мастера предполагает рассмотрение этих обеих сторон.

Первое, что покажется странным читателю – то, что ни в одной главе романа не упоминается ни имени, ни фамилии главного героя. Мастер – человек, который, по его словам, потерял своё имя. Вместо имени он называет себя Мастером в том смысле этого понятия, которое резко отличает его как высокопрофессионального специалиста (ведь на него возложена особая миссия – дописать роман о Понтии Пилате) от дилетантов: литераторов, критиков того времени, которые дискредитировали по разным причинам истинность того, о чём они выражали свои мнения.

Портрет главного героя «Мастера и Маргариты» складывается из прямой речи – речи повествователя, и, собственно, из косвенной речи: диалогов, описаний окружающей обстановки и т.д. Повествователь даёт подробное описание его внешности: «...бритый, темноволосый, с острым носом, встревоженными глазами и со свешивающимся на лоб клоком волос, человек примерно лет тридцати восьми» [1, с. 140].

Писатель не сразу знакомит нас с Мастером. Герой появляется лишь в одиннадцатой главе. Но и тогда автор всё ещё окутывает Мастера ореолом таинственности и загадочности: «...вот-вот накроет сон Ивана, как вдруг решётка беззвучно поехала в сторону, и на балконе возникла таинственная фигура, прячущаяся от лунного света, и погрозила Ивану пальцем» [1, с. 125].

Исходя из беседы Мастера с Иваном Бездомным, мы можем сделать вывод, что главный герой – талантливый, интеллигентный человек, историк по профессии, к тому же ещё и полиглот, но «ужасно одинок». Подтверждение этому мы находим в тексте: «Жил историк одиноко, не имея нигде родных и почти не имея знакомых в Москве» [1, с. 145]. Эту его особенность

писатель подчёркивает не напрасно, а выделяет для того, чтобы подчеркнуть философский склад ума героя. Также мы узнаём, что Мастер работал в одном из московских музеев, где делал переводы текстов с иностранных языков на родной язык. Он был женат, однако с трудом вспоминает имя своей спутницы. Однажды он выиграл в лотерее сто тысяч рублей, получив тем самым возможность кардинально изменить свою жизнь. Так он сменил ненавистную им комнату на Мясницкой улице на уютный подвальчик близ Арбата и с головой окунулся в любимое дело. Для Мастера это был «золотой век» [1, с. 146]. Он ознаменовался таковым не только потому, что ему представилась возможность сорвать куш, но и потому, что в его жизни появилась настоящая любовь. Она не просто появилась, она «...выскочила перед нами, как из-под земли выскакивает убийца в переулке, и поразила нас сразу обоих! Так поражает молния, так поражает финский нож!» [1, с. 148]. И теперь, казалось бы, фортуна на стороне Мастера, но, к сожалению после высмеивания критиками его романа о Понтии Пилате, гений ослаб духом и был не в силах защитить себя и свою спутницу от клеветы. В порыве гнева, угнетённости и разочарования Мастер предал огню своё творение.

В каком-то смысле Мастер является двойником самого Булгакова. Ведь писатель тоже сжёг первую редакцию своего романа, понимая, что опубликовать роман, как тогда всем казалось, «сомнительной тематики», не представлялось возможным в СССР.

В романе Мастер предстаёт перед читателем человеком уставшим, измученным и глубоко разочарованным в обществе. Возможно, взгляды читателей на образ главного героя существенно отличаются: кто-то поддерживает его, сопереживает и сочувствует, а кто-то, наоборот, осуждает его за нерешительность, за порывистость и за резкое принятие решений. В любом случае, автор создал Мастера именно таким. В защиту главного персонажа хотелось бы отметить, что, невзирая на нервозность Мастера, наличие которой мы можем предположить, обратив внимание на краткие фразы персонажа в диалоге с Бездомным, невзирая на его суетливость и, возможно, меланхоличность, Мастер всё-таки может быть сильным человеком. Ведь, чтобы отречься от любви всей своей жизни, осознавая, что он ничего не сможет дать любимой женщине, так как у него ничего нет, нужно тоже иметь силу. И, когда Маргарита с помощью Воланда высвобождает Мастера из психиатрической клиники Стравинского, оказавшись в дьявольской квартире № 50, Мастер никоим образом не демонстрирует своего страха и волнения. Это тоже является доказательством силы духа.

Герой пишет не для того, чтобы стать всемирно известным, не потому, что он хочет стать автором, а потому, что не писать он просто не может. Он живёт этим романом, вкладывая всю свою

силу и энергию в своё творение. Роман Мастера – это подвиг, так как несёт людям веру в справедливость, в победу добра над злом и человечность. В этом и заключается предназначение творца.

Литература

1. Булгаков М. А. «Мастер и Маргарита» : Роман / М. А. Булгаков. – М. : Худож. лит., 1988. – 399 с. (Б-ка советского романа).

Высоцкая А.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: ассистент Жуков Ю.Ю.

WIESO HILFT DAS EXTENSIVE LESEN BEIM SPRACHENLERNEN?

Dieser Vortrag beschäftigt sich mit dem Problem des „extensiven Lesens“ beim Erlernen von Fremdsprachen. Das extensive Lesen ist ein Verfahren der Lesedidaktik, bei dem die Schüler eine große Anzahl langer interessanter Texte in kurzer Zeit lesen [2, S. 106]. Das Ziel dieses Lesens ist ein globales Textverständnis [5, S. 3].

Dieses Thema kann für heutige Studenten ziemlich aktuell sein, denn in modernen postsowjetischen Schulen gebraucht man meistens das „intensive Lesen“. Beim intensiven Lesen werden kurze Lesetexte genau analysiert und der Wortschatz wird meist komplett erarbeitet [2, S. 107]. Leider bringt dieses Lesen keine Freude: die kurzen Texte aus Lehrbüchern sind in den meisten Fällen zu langweilig. In einem Lehrbuch wird zum Beispiel ein Lesetext über Fischkonserven vorgeschlagen, in dem es nur eine Liste von Speisefischen gibt [1, S. 89]. Natürlich bekommen Schüler bei solchem Lesen fast keine Ergebnisse, weil der Kontext des Wortschatzes zu eng, begrenzt und uninteressant ist, damit Lernende diesen Wortschatz im Leben anwenden können.

Viele Schüler haben aber Angst, lange Texte, die für sie mehr interessant sein könnten, zu lesen. „Was? Wir sollen vier englische Bücher in nur drei Wochen lesen? Das schaffen wir nie!“, so oder ähnlich lautet häufig die Reaktion von Schülern am Beginn eines extensiven Leseprojekts [2, S. 106]. Trotzdem wird es nicht so heiß gegessen, wie es gekocht wird, und das Ziel dieses Vortrages ist es, Studenten und alle Menschen, die Fremdsprachen lernen, mit dem extensiven Lesen vertraut zu machen und Vorteile dieses Lesens zu zeigen.

Das extensive Lesen wird bereits seit Jahrzehnten von verschiedenen Linguisten erforscht. Die Idee wurde in den 1980er Jahren durch die Arbeiten von Stephen Krashen populär: er hielt den Begriff „pleasure reading“ fest [5, S. 17]. Bei dieser Art des Lesens erarbeiten sich die Lerner nur ein globales Verständnis der Texte und dürfen nur diejenigen Bücher zu Ende lesen, die sie begeistern [2, S. 108].

Die Lerner sollen auch das Wörterbuch nur selten gebrauchen und versuchen, unbekannte Wörter selbständig zu verstehen [5, S. 14]. Durch den Kontext kann man die Bedeutung der neuen Wörter leicht erfassen. Z. b. in dem Artikel über einen griechischen Mönch geht es darum, dass er wilde Bären mit bloßen Händen fütterte. Weiter geht der Satz: „Die wilden Tiere näherten sich ihm ohne Scheu und ohne für ihn eine Bedrohung darzustellen" [3, S. 70]. Sogar wenn ein Schüler das Wort „Bedrohung" nicht weiß, kann er aus dem Kontext verstehen, dass das Synonym dieses Wortes „die Gefahr" ist. Oder in dem Roman von Johannes Arnold „Aufstand der Totgesagten" gibt es einen Satz: „Eine Kolonne Soldaten marschierte an ihm vorbei, ihre Stiefel knarrten". Aus dem Kontext kann man sofort verstehen, dass Soldatenstiefel ein ächzendes Geräusch von sich geben (knarren).

Zuerst werden Lerner nur von 10 bis 30% des gelesenen Stoffes verstehen. Aber im Laufe der Zeit beginnen sie fast alles zu erfassen. Und natürlich ist es besser, wenn Lerner in der ersten Zeit solche Bücher wählen, die von ihnen schon in der Muttersprache gelesen worden waren. Dann gibt es keine Angst, etwas falsch zu verstehen. Und es ist wünschbar, kurzen Geschichten lange Texte vorzuziehen, weil in langen Texten bestimmte Stichwörter in verschiedenen Kontexten stehen. Schüler begegnen diesen Wörtern sehr oft und lernen sie automatisch. Kurze Texte geben keine solche Möglichkeit. Z. b. im Märchen von James Krüss „Das verkaufte Lachen" gibt es Stichwörter: Die Wette, der reichste Junge der Welt, die Reederei, der Baron usw. So kann man Vokabeln leichter lernen, weil das Erlernen des Wortschatzes eine emotionale Färbung bekommt.

Die Forschungen zu extensiven Leseprogrammen zeigen, dass Vokabeln und Rechtschreibung durch extensives Lesen automatisch gelernt werden können [5, S. 20]. Außerdem lernt man bei dieser Art des Lesens Grammatik aus der Sprache und nicht Sprache aus der Grammatik. In Deutschland in einer sechsten Gymnasialklasse hat man nach dem Projekt zum extensiven Lesen eine Umfrage gemacht (die Schüler lernen Englisch als Zweitsprache). Auf die Frage, was sie gelernt haben, gaben die Schüler unter anderem folgende Antworten: „Ich finde es gut, weil man so die Bedeutung neuer Wörter im Text besser versteht"; „Ich finde es gut, weil man mal was anderes macht als Grammatik und man lernt so auch durch Spaß beim Lesen" [2, S. 117-118].

Ein großes Problem der modernen Schule besteht darin, dass viele Schüler und Studenten nur für Prüfungen lernen: wenn ein Schüler eine gute / genügende Note bekommt, vergisst er sofort den gelernten Stoff [4, S. 410]. Aber um eine Fremdsprache zu beherrschen, muss man nicht nur für Klassenarbeiten, sondern für das Leben lernen. Dazu soll der Lehrstoff von Schülern jeden Tag in verschiedenen Kontexten verwendet und wiederholt werden. Und das extensive Lesen kann dabei helfen.

Literatur

1. Девекин В. Н. Говори по-немецки! : пособие для ин-тов и фак. ин. яз. / В. Н. Девекин, Л. Д. Белякова, Е. В. Розен. – 5-е изд. – М. : Высш. шк., 1978. – 352 с.
2. Kirchhoff P. Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums / Petra Kirchhoff // Forum Sprache. – 2009. – Band 1 (2). – S. 105-120.
3. Mileant A. Altvater Paisios (Eznepidis) vom Berg Athos / Alexander Mileant // Der Schmale Pfad. – 2006. – Band 15. – S. 52-152.
4. Spitzer M. Lernen : Gehirnforschung und Schule des Lebens / Manfred Spitzer. – Heidelberg : Spektrum, Akad. Verl., 2002. – 511 S.
5. Weber J. Leer es divertido : eine praktische Adaption des „extensive readings“ für das Unterrichtsfach Spanisch / Johanna Katherina Stephanie Weber. – Wien, 2010. – 151 S.

Гаврикова Д.Д.
(ГПОУ «Макеевский педагогический колледж»)
Научный руководитель: преп. Каширина Н.В.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Возникновение и обострение экологического кризиса подвели научную мысль к необходимости широкого, по возможности всеобъемлющего, привлечения человечества к решению одной из самых болезненных проблем современности – охране окружающей среды.

Как показал мировой опыт, такой эффективной формой является должным образом организованное экологическое образование, которое в последние годы сформировалось в целостное ответвление педагогической теории и практики с присущим ему понятийным аппаратом, целью, задачами и принципами.

Экологическое образование оказывает сильное влияние на многие области экономической, политической, социальной и духовной жизни общества, играет важную роль в гуманизации общего образования. Под экологическим образованием понимается непрерывный процесс обучения и развития подрастающего поколения, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентации, поведения и деятельности личности, обеспечивающий ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и здоровью [1].

С.Д. Дерябо выделяет три основные задачи экологического образования:

– формирование адекватных экологических представлений, в наибольшей степени формирующих психологическую включенность в мир природы;

– формирование отношений к природе, без чего невозможно экологически целесообразное поведение;

– формирование правильных стратегий и технологий взаимодействия с природой [2].

В конце 70-х – начале 80-х годов прошлого столетия такими учеными, как И.Д. Зверев, С.Н. Глазачев, С.Е. Петров, были обоснованы специфические для экологического образования принципы, которые с успехом используются и в наше время учителями на уроках иностранного языка:

– принцип *гуманизации* исходит из права человека на благополучную среду жизни и выражает идею формирования человека, способного сохранить жизнь на Земле;

– принцип *научности* предполагает достаточный уровень достоверной учебной информации об организации биосферы, раскрытие объективных законов развития природных и природно-социальных экосистем;

– принцип *прогностичности* актуализирует проблему формирования у школьников чувства предвидения и способности прогнозирования путей развития жизни и человечества;

– принцип *взаимосвязанного раскрытия глобальных, региональных и локальных аспектов экологии* позволяет развить способность мыслить глобально, а действовать локально;

– принцип *непрерывности* вытекает из постепенности и этапности формирования экологической ответственности личности;

– принцип *систематичности* обеспечивает системную организацию экологического образования на основе всех его компонентов;

– принцип *междисциплинарного* подхода [3].

Учебный предмет «Иностранный язык» располагает большими возможностями для усиления различных направлений воспитания гармонически развитой личности, в том числе и экологического, призванного формировать бережное отношение к природе как к общественной и личной ценности [4].

Анализ существующих на данный момент УМК по иностранным языкам для средней общеобразовательной школы (например: «Spotlight». Авторы: Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д., Эванс В.; «Starlight». Авторы: Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. и др.; «English». Авторы: Верещагина И.Н., Бондаренко К.А., Притыкина Т.А., Афанасьева О.В.) показывает, что их содержание в определенной мере способствует воспитанию у учащихся гуманного отношения ко всему живому и к природе в целом.

На начальном этапе начинается знакомство с соответствующей лексикой, т.е. начинает формироваться базовый словарь (название времен года, животных, явлений природы и др.). Ввиду ограниченного словаря содержание текстов и бесед на экологическую проблематику

носит упрощенный характер. Однако уже с первых лет изучения иностранного языка ставится задача прививать детям любовь к природе, стремление помогать животным и маленьким пернатым друзьям.

Анализ УМК по иностранному языку для начальных классов позволяет выявить определенную закономерность: лексический материал, обслуживающий экологическую проблематику, увеличивается из года в год, расширяется его сочетаемость. Этот словарь обслуживает более сложные речевые поступки. От описаний природы на начальном этапе учащиеся переходят к высказыванию своих оценочных суждений, своего мнения по поводу обсуждаемых проблем на среднем и старшем в русле экологической тематики.

Таким образом, подготовка поколения высокой экологической культуры – насущнейшая потребность общества, и поэтому учебный предмет «иностранный язык» позволяет внести определенный вклад в решение этой проблемы.

Литература

1. Шишкина О. В. Формирование экологической культуры учащихся в процессе взаимодействия базового и дополнительного образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / О. В. Шишкина. – Йошкар-Ола, 2003.
2. Дерябо С. Д. Цели и задачи экологического образования / С. Д. Дерябо // Региональные системы экологического образования / Под ред. Л. П. Симоновой, А. Н. Захлебного, Н. В. Скалона. – М. : Тобол, 1998. – С. 60.
3. Концепция общего среднего экологического образования / Под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. – М. : Ин-т общеобразовательной школы РАО, 1994. – С. 7-8.
4. Фомина С. И. Этнокультура и экологическое воспитание школьников / С. И. Фомина. – Йошкар-Ола, 2001.

Гайджиев Б.А.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Вострецова В.А.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В МУЛЬТФИЛЬМЕ «ZOOTOPIA»

В процессе общения собеседники обмениваются информацией касательно различных предметов и явлений, и для того, чтобы выделять какой-либо объект среди множества похожих и понимать, о чем идет речь, собеседниками используются имена собственные. Имя собственное – это «слово, словосочетание или предложение, которое служит для выделения именуемого им объекта из ряда подобных, индивидуализируя и идентифицируя данный объект» [1, с. 473].

Учеными давно было замечено, что имена собственные формируют особый лексический слой языка, поэтому было необходимо тщательно подойти к квалификации данного феномена. Именно с целью изучения характера данных лексических единиц, их истории и закономерностей возникновения и применения появилась целая наука, которая получила название ономастика (от др. греч. – искусство давать имена). Наиболее выдающимися представителями данной сферы научных исследований были А.А. Реформаторский, Э.М. Мурзаев и А.П. Дульзон.

Необходимо отметить, что имена собственные воплощают в себе неповторимый менталитет своей нации, раскрывая ее культурные, социальные и исторические особенности. Известный русский священник и историк середины XIX века М.Я. Морошкин писал: «имена собственные отражают следы каприза и фантазии человеческой, служат сокращенной историей человеческого быта и духа народного, и там, где безмолвствуют саги, начинают свою повесть имена» [2, с. 45].

Мультипликационный фильм «Zootopia» – это настоящий шедевр современной киноиндустрии, который показывает проблемы современного общества на примере животных. Данный мультфильм рассказывает историю о том, что провинциальный житель может найти свое место под солнцем в условиях мегаполиса. Интересным является тот факт, что создатели мультфильма максимально правдоподобно показали характеры людей, выражая их через особенные повадки зверей. Немаловажную роль в этом сыграли имена этих самых зверей.

Изучив все имена собственные (39 единиц), использованные в данном мультфильме, мы классифицировали их по способам перевода:

1) транскрипция (3 единицы, 7,7%);
2) транслитерация (2 единицы, 5,1%);
3) калькирование (22 единицы, 56, 4%);
4) переводческая транскрипция (8 единиц, 20,5%);
5) смешанный способ (4 единицы, 10,3%).

Указанные данные говорят о преобладании имен собственных, переведенных при помощи калькирования (*Rhinowitz – Носорожец*, *Zootopia – Звериполис*). Этот факт легко объясняется природой имен собственных, которые были использованы в самом мультфильме. Дело в том, что создатели мультфильма невероятно тщательно подошли к выбору имени для каждого конкретного персонажа, пытаясь как можно больше «очеловечить» их. Именно поэтому имена и должны быть переведены с использованием данного метода, ведь калькирование – это «воспроизведение не звукового, а комбинаторного состава слова или словосочетания, когда составные части слова (морфемы) или фразы (лексемы) переводятся соответствующими элементами переводящего языка» [3, с. 605].

Более того, в случае перевода имени собственного с помощью калькирования реципиент получает возможность познакомиться с первоначальной задумкой автора оригинального произведения, что, в свою очередь, делает перевод более адекватным и эквивалентным.

Такие распространенные способы передачи имен собственных, как транскрипция (*Reymond – Реймонд*) и транслитерация (*Big – Биг*), встречаются довольно редко в рассматриваемом мультфильме. Данный факт объясняется природой большинства имен собственных и современными переводческими тенденциями к максимальной передаче смысла оригинала.

Гораздо чаще встречается переводческая транскрипция. Довольно распространенными бывают случаи, когда переводчик не может выбрать, передать ли имя собственное с помощью только транслитерации или только транскрипции из-за определенных различий в морфологии английского и русского языков. Другими словами, переводческая транскрипция – это способ перевода, сочетающий два предыдущих способа перевода, который применяется в тех случаях, когда оригинальное имя собственное при переводе лишь с транскрипцией или транслитерацией будет иметь неблагозвучную форму, что сделает текст не совсем адекватным с переводческой точки зрения (*Doug – Дуглас*, *Francine – Франциско*).

Помимо ранее названных способов перевода, нами были обнаружены также лексические единицы, которые были переведены с помощью комбинирования двух или более способов. Чаще всего встречается сочетание транскрипции и калькирования (*Mc Horn – Мак Рог*, *Overton – Выдрингтон*). Мы считаем, что данный феномен появился в рассматриваемом мультфильме из-за того, что перевод данных лексических единиц только с помощью какого-либо одного способа делает целевой текст сухим и невыразительным.

Таким образом, мы с уверенностью можем заявить, что имена собственные являют собой очень важное и интересное явление с переводческой точки зрения. Данные единицы требуют постоянного внимания, так как являются динамическими.

Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой ; Ин-т языкознания АН СССР. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
2. Морошкин М. Я. Славянский именослов / М. Я. Морошкин. – СПб., 1867. – 592 с.
3. Чернов А. А. Классификация переводческих трансформаций при переводе имен собственных на материале серии книг Т. Гудкайнда «Меч истины» / А. А. Чернов // V Всероссийский смотр научных и творческих работ иностранных студентов и аспирантов. – 2011. – С. 604-606.

Гайтюкевич Е.О.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И.В.

МЕТОДЫ, ПРИЁМЫ АКТИВИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Творческая деятельность школьника повышает его увлеченность учебным процессом, способствует успешному усвоению знаний, стимулирует интеллектуальные усилия, уверенность в себе, воспитывает независимость взглядов.

Для активизации творческой активности на сегодняшний день используются различные методы и приемы, а именно:

– Метод образного сравнения (аналогии), когда какой-то сложный процесс или явление сравниваются с более простым и понятным. Это путь активизации творческого мышления. На уроках необходимо демонстрировать многовариантные возможности решения одной и той же задачи.

– Метод «мозгового штурма» − это метод коллективного решения проблемы. Автор «мозгового штурма» А. Осборн предложил разделить процесс выдвижения гипотез и процесс их оценки, анализа. Поиск идей ведется в обстановке, когда критика запрещена и каждая идея, даже шуточная или нелепая, поощряется. Благодаря «мозговому штурму» нередко возникают новые и оригинальные решения проблемных ситуаций.

– Метод комбинационного анализа. В основе комбинационного анализа лежит матрица сочетаний двух рядов фактов (признаков объектов или самих объектов).

– Метод индивидуальной и коллективной поисковой деятельности. Поисковая деятельность стимулирует творческую активность учащихся, помогает найти верное решение из всех возможных.

– Метод диалогичности. Учитель и ученик − собеседники.

– Творческие мастерские. Мастерская выступает как совокупность пространств: игрового, учебного, культурного, художественно-творческого, где ребенок приобретает опыт жизни, ценности, открывает истину, сам выстраивает собственные знания, формирует ценности, культуру. [3, с. 196-198].

Данные методы заложены в основу технологии развивающего обучения, которая ставит своей целью формирование у учащихся следующих умений:

- предвидеть последствия взаимодействия объектов и явлений;
- устанавливать логику причинно-следственных отношений;
- развивать речевые умения;
- строить проблемные ситуации;
- определять вероятность разных исходов взаимодействия;

– выдвигать альтернативные гипотезы решения проблемных ситуаций;
– гибко переходить от анализа одной гипотезы к другой;
– уметь разрешать противоречия [2, с. 140-143].

Формирование творческих способностей в процессе учебы является важным заданием относительно прививки ученикам практических навыков, технологического мастерства. Школьникам важно научиться вносить в работу элементы фантазии, возможное разнообразие своих творческих мнений.

Для того чтобы развивалась творческая личность, в процессе беседы для воплощения замысла в реальность стоит применять разные группы приемов: мотивационные, предоставления помощи, стимулирующие.

К мотивационным приемам относятся такие приемы: постановка целей, показ практической значимости деятельности и результатов труда. Результаты труда можно увидеть и проанализировать на проведенных творческих выставках работ учеников. За каждое выполненное изделие ученикам выставляется оценка, значит, этой же оценкой можно оценить замысел и творческие способности учеников.

Следующая группа приемов связана с выполнением учебного задания. Иногда на занятиях встречаются ситуации, когда ученики по различным причинам не могут выполнить ту или иную работу. С этой целью используются приемы предоставления помощи. Все ученики имеют разный уровень сформированных знаний, навыков, умений, способностей. Некоторых из них парализует мысль о том, что «все равно ничего не выйдет».

К приемам предоставления помощи принадлежат: напоминание, конкретизация, постановка наводящих вопросов. Прием напоминания применяется, если необходимые знания или способы действия не содержатся в памяти учеников к моменту их использования, и допущенная в самом начале ошибка может повлиять на последующий ход работы. Конкретизация обеспечивает правильное осознание учениками задания. Она позволяет использовать примеры, представление о которых уже сформировалось у школьников.

Суть приема наводящих вопросов заключается в том, что в затруднительных для учеников случаях ставят вопросы, направленные на развитие способностей при проблемной ситуации. Использование этого приема развивает техническое мышление школьников, творческие способности, принятие правильного решения.

С целью активизации в формировании способностей учеников используются приемы, которые влияют на эмоционально волевую сферу: убеждение, одобрение, поощрение. Убеждение применяется тогда, когда ученик не уверен в своих силах, слабо концентрирует

в своей деятельности волевые усилия. Больше всего влияние предоставляет прием одобрения на нерешительных учеников, которые сомневаются в правильности выполнения задания. При этом ученики заражаются эмоционально волевыми усилиями.

Распространенным средством в формировании творческих способностей учеников является поощрение. Оно может быть направлено на оценку разных сторон их работы, настойчивости и выполнения задания, и тому подобное. Приём поощрения может выражаться похвалой и выставлением позитивной оценки [1, с. 140-143].

Итак, можно сделать вывод: чтобы стимулировать творческую активность школьников, нужно использовать такие методы и приемы развития творческого интереса, как использование интересных аналогий, создание ситуаций эмоционального переживания, метод открытия, создание ситуации выбора, самостоятельная исследовательская деятельность. Среди приёмов необходимо отметить мотивационные, приёмы предоставления помощи, стимулирующие. Прежде чем начать работу по развитию у учащихся творческих способностей, надо создать благоприятную атмосферу для общения, обеспечить привлекательность к творческой деятельности, предоставить самостоятельность в работе. Более эффективными методами развития и активизации творческих способностей учащихся являются беседа, диспут, метод «мозгового штурма».

Литература

1. Березина В. Г. Детство творческой личности / В. Г. Березина, И. Л. Викентьев, С. Ю. Модестов. – СПб., 1994. – 210 с.
2. Бурменская Г. В. Одаренные дети; пер. с англ. / Г. В. Бурменская, В. М. Слуцкий. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
3. Ендовицкая Т. О. О развитии творческих способностей / Т. О. Ендовицкая // Дошкольное воспитание. – 1967. – № 12. – С. 73-75.

Гарян Р.Г.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Иванова Н.А.

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ВЫСКАЗЫВАНИЙ АВРААМА ЛИНКОЛЬНА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Центральное место в лингвистическом переводоведении занимает проблема эквивалентности, поскольку эквивалентность исходного и переведенного текстов выступает в качестве главного условия адекватного перевода. Понятие переводческой эквивалентности

также важно для сравнительного переводоведения, так как любое сравнение двух или более языков предполагает рассмотрение возможности их эквивалентного перевода.

С проблемой достижения переводческой эквивалентности переводчик сталкивается при передаче высказываний Авраама Линкольна на русский язык, так как многие из них включают лексические и грамматические единицы, которые не имеют прямых эквивалентов в русском языке. В этом случае переводчику приходится изобретать способы передачи смысловой составляющей и искать эквиваленты, которые являлись бы близкими по смыслу одинице оригинала.

В ходе проведения эксперимента студентам 2-6 курсов ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» было предложено задание выполнить перевод высказываний Авраама Линкольна на русский язык. После обработки результатов эксперимента, мы можем утверждать, что в ходе выполнения задания студенты столкнулись со следующими проблемами:

1) смысловая нагрузка высказываний, созданная при помощи использования игры слов, может вызвать трудности в понимании у русскоговорящего;

2) необходимость изменения грамматических конструкций при переводе;

3) сложность перевода полисемантических лексических единиц.

Довольно распространенным явлением в высказываниях Авраама Линкольна является игра слов, которую автор использует в качестве инструмента достижения определенной стилистической окраски и, как следствие, является способом усиления смысловой нагрузки мысли, которую передает автор. Например:

When I do good, I feel good. When I do bad, I feel bad. That's my religion – Когда я делаю что-то хорошее, я и чувствую себя хорошо. Когда я делаю что-то плохое, то и чувствую себя плохо. Это моя жизненная позиция.

Данный пример позволяет наглядно увидеть игру слов, а именно: повторение лексических единиц с одинаковыми словоформами, но с разными значениями. В переводе на русский слова *good и bad* переведены и как существительные, и как наречия. Если посмотреть на английские лексемы, то визуального различия не наблюдается, и значение лишь понятно по контексту, в отличии от русских эквивалентов, значение которых можно определить по словоформе.

При переводе высказываний, студенты также столкнулись с проблемой изменения грамматических конструкций при переводе. Известно, что английскому языку свойственно употребление страдательного залога, в то время как в русском языке предпочтительным является действительный залог. Данное явление можно наблюдать в следующих примерах:

*Human action **can be modified** to some extent, but human nature cannot be changed – Человеческое поведение **можно изменить**, в некоторой степени, а человеческую натуру – нет.*

Также можно вспомнить о неличных формах глагола (инфинитиве, герундии и деепричастии). Например, инфинитивную конструкцию Objective-with-the-Infinitive студенты перевели при помощи подчинительного предложения:

*If you want your name **to be remembered** after your death either do something worth writing or write something worth reading – Если Вы хотите, чтобы Вас **помнили** после смерти – сделайте что-то, о чем бы могли написать, или напишите что-то достойное внимания.*

Причастие I студенты перевели начальной формой глагола, например:

*Give me six hours to chop down a tree and I will spend the first four **sharpening** the axe – Дайте мне шесть часов, чтобы срубить дерево, и первые **четыре** часа я буду точить топор.*

В следующем случае герундий был переведен существительным:

*You have to do your own **growing** no matter how tall your grandfather was – Необходимо стремиться к своим **высотам**, неважно, сколь высока планка, установленная предками.*

Таким образом, в ходе проведенного исследования было выявлено, что при переводе высказываний Авраама Линкольна студенты преимущественно сумели сохранить содержание оригинальных высказываний. Хотя в некоторых случаях достичь полной эквивалентности текста оригинала и перевода было невозможно, поэтому студентам приходилось сохранять лишь цель коммуникации (мысль автора) и изобретать новую форму, опустив оригинальную ситуацию, способ её описания и структуру.

Гасанова Л.Ф.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Волосевич С.П.

ИРРЕАЛЬНОСТЬ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗНОСТИ

Реальное и ирреальное существуют в сознании человека. Ирреальное отражено во фразеологии и связано с различными религиозными, сказочными, мифическими представлениями. Реальное характеризует те или иные явления, существующие в настоящем, прошлом и будущем времени. Именно фразеологизмы навязывают носителям языка особое видение мира, ситуации. Фразеологические единицы возникают для того, чтобы описывать мир, интерпретировать, оценивать и выражать к нему субъективное отношение. Введение в текст фразеологизмов, как правило, обусловлено стремлением усилить экспрессивную окраску речи.

Присущая фразеологизмам образность оживляет речь, нередко придает ему шутливую, ироническую окраску.

Традиционно под образностью понимается «способность языковых единиц создавать наглядно-чувственные представления о предметах и явлениях действительности» [4, с. 123]. Фразеологизмы как раз и являются такими знаками. Говоря об образном характере ФЕ, прежде всего имеют в виду ядро фразеологии – идиомы; своеобразие идиомы как знака заключается в том, что предметы, явления окружающего мира характеризуются либо называются носителями языка опосредованно – через образ. Н.Б. Мечковская, определяя образ как сложный знак, выделила ряд присущих ему черт: 1) индивидуально субъективный характер, проявляющийся в том, что у каждого человека создаются свои образы предметов, явлений; 2) неотделимость содержания образа от конкретной формы (а потому невозможность сочетания с абстрактными существительными); 3) преобладание чувственно-наглядного содержания [3, с. 184]; эти черты присущи и образным фразеологизмам-идиомам, что оказывает существенное влияние на процессы и результаты окказиональных трансформаций ФЕ. Образность фразеологического знака является мощным стимулом использования его в речи. Образность способна породить экспрессивность во фразеологическом знаке свойство, благодаря которому фразеологизм и ценен как знак [4, с. 7]. Однако далеко не всегда при восприятии идиом преобладает наглядно-чувственное представление: ряд идиом, относящихся к образным, тем не менее не вызывает наглядно-чувственных представлений (с лёгкой руки, сбить с толку).

С точки зрения соотношения плана выражения и плана содержания ФЕ обладают определенной ситуативной «двоичностью»: одна ситуация подвергается называнию при помощи ФЕ, другая является образом, посредством которого происходит обозначение. При этом ситуации, лежащие в основе «исходного» образа, можно разделить на реальные, т.е. такие, которые действительно имели, или могли иметь место, и ирреальные – те, которые по некоторым причинам не могут осуществиться.

Основополагающим признаком для выделения ситуации предлагается считать наличие соотнесенности описываемого явления, факта с определенным промежутком времени, а также своеобразной «наполненности» этого промежутка времени действием.

Ситуация может быть окружена тремя полями – время, пространство и знание, включающее в себя представление о причинно-следственных связях.

ФЕ, основанные на ирреальных ситуациях, могут образовываться в рамках следующих схем.

Ситуации временной ирреальности: несуществующий период времени (о*n the second Sunday of next week* или *when two Sundays*

comes together – никогда), аномальный ход времени (*a week of Sundays* – значительный промежуток времени).

Ирреальность, связанная со сферой пространства, базируется на следующих ситуациях: ирреальность места, связанного с совершением действия (*a storm in a tea-cup* – буря в стакане воды – создать большую суматоху из-за чего-то незначительного, т.е. *сделать из мухи слона*), нарушение физических законов, связанных с пространством (*when hell freezes over, when the moon turns green cheese* – о том, что не может произойти).

Ирреальность сферы знания передается следующими типами ситуаций:

несоответствие материала объекту (*to be with feet of clay* – стоять на глиняных ногах, быть слабым; *a heart of stone* – каменное сердце, жесткосердие), упоминание несуществующего объекта (*red cock* – красный петух, т.е. пожар; *yellow dog* – красная собака, в значении *подлый*, *трусливый человек*), восприятие абстрактного объекта как конкретного (*lies have short legs* – у лжи ноги коротки), нарушение биологических законов и процессов (рус. *to milk the bull* – заниматься бесполезным делом; *have a worm in one's tongue* – быть сварливым, ворчать; *pay through the nose* – платить бешеные деньги).

Итак, фразеологизмы, выражающие ирреальные ситуации, – это прежде всего ситуации, непосредственно связанные с различными представлениями, вызванными фантазией, творческим воображением. Данные фразеологизмы обладают большей образностью, экспрессивностью и эмоциональностью, нежели фразеологизмы, выражающие реальные ситуации, так как их образность имеет двойственную природу: с одной стороны, они связаны с экстралингвистическими факторами (нереальностью времени, пространства и знания), с другой – лингвистическими, проявляющимися в использовании для формирования образной структуры алогизмов, служащих самым ярким средством усиления образности, экспрессивности, выразительности, эмоциональности и оценочности.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм / Н. Ф. Алефиренко. – М. : ООО «Издательство ЭЛПИС», 2008. – 272 с.
2. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / А. В. Кунин. – М. : Феникс, 1996. – 381 с.
3. Мечковская Н. Б. Семиотика : Язык. Природа. Культура / Н. Б. Мечковская. – М. : Академия, 2004. – 432 с.
4. Мокиенко В. М. Славянская фразеология / В. М. Мокиенко. – М. : Высш. шк., 1989. – 287 с.

Гасымлы Б.И.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дринко А.Г.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕЖДОМЕТИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

С помощью языка осуществляется коммуникативная деятельность человека в различных сферах культурной и социальной жизни. Для реализации этой деятельности язык использует весь арсенал коммуникативных средств. Междометия являются важными объектами нашей речи, так как они придают высказыванию естественность, национальный колорит и эмоциональность.

Междометия на первый взгляд не несут в себе полезной функции, но следует сказать, что люди часто употребляют их в своей повседневной речи. При помощи междометий наши предки выражали свои эмоции – страх, гнев, радость, печаль, боль. Основным доводом в пользу того, что междометия, как и другие языковые единицы, обладают значением, говорит их способность передаваться из поколения в поколение и закрепляться в сознании языкового коллектива [1, с. 611].

Человек с помощью междометий выражает субъективное отношение к явлениям окружающей действительности. Междометия в основном используются в устной речи диалогического характера. Эти слова выражают возбужденное состояние говорящего, и поэтому появление их в письменной речи носит бессвязный характер.

Очень часто междометия сопровождаются жестами и мимикой: раскрыть рот, всплеснуть руками, пожать плечами, покачать головой и т.д., а также вокальными жестами, такими как: покашливание, стон, вздох.

Следует отметить, что междометия по-прежнему остаются «неясной и туманной категорией», ибо объём и границы этой части речи не определены и чётко не очерчены [3].

Наиболее часто в английском языке употребляются междометия, выражающие негативное отношение к какой-либо ситуации. В английских фильмах мы часто можем замечать, что используются восклицания, показывающие положительные эмоции говорящего по отношению к своему собеседнику. Следует различать непроизводные междометия – социально осмысленные выкрики человека, служащие для выражения эмоций, например: англ. *Ah!, Oh!, Hey!, Pah!, Ugh!*; рус. *Ах!, Ох!, Эй!, Тьфу!, Фу!* и производные междометия – слова, словосочетания, предложения, которые потеряли в определенных коммуникативных условиях номинативную функцию и структурную членимость типа англ.: *What the plague!, Good lord!, Come, come!, My eye!, Good gracious!, Bless my soul!;* рус.: *Какого черта!, О Господи!, Вот это да!, Вот те на!, Видит Бог!* и другие.

Существуют междометия, которые выражают эмоциональную оценку явления действительности со стороны говорящего. Например: *Bravo!* – одобрение, *fiddlesticks* – пренебрежение, *fie!* – осуждение и др. Эти так называемые эмоционально-оценочные междометия представляет значительный интерес, поскольку выражаемые ими эмоции несут в себе и интеллектуальный характер, служат еще одним доказательством того, что эмоциональный язык не может существовать отдельно от интеллектуального.

Говоря о знаковой природе междометий, В.В. Виноградов утверждает, что у этих единиц легче всего оспорить право называться словом [1, с. 42]. Это действительно так, так как междометия не являются полноценными синтаксическими, понятийными и грамматическими единицами. В отличие от «полнозначных» слов междометия не сигнализируют о том, что «это есть то-то» и «это называется так-то». Основная функция междометий заключается в отражении впечатлений, ощущений, эмоционального состояния говорящего к объекту окружающей его действительности, к ситуации или к собеседнику.

Похожая точка зрения наблюдается в работе А.А. Потебни «Мысль и язык». Языковед оспаривает право междометий называться знаковыми единицами. Свою точку зрения А.А. Потебня объясняет тем, что в отличие от слова междометие не может выражать мысли. Это только знак, сигнал, указывающий на присутствие некоторого чувства в собеседнике, «отголосок мгновенного состояния души» [2, с. 83].

Противоположную точку зрения высказал ученый А.П. Романов, который пишет в своей работе, что любая эмоция способна рождать представление в сознании человека, и это представление является эмоциональным [3, с. 54]. В связи с этим можно сказать, что междометие, как и другие части речи, является значимой и способной единицей для выражения мысли.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что междометия служат краткими сигналами, с помощью которых человек передает реакцию на явления окружающей действительности. Они обеспечивают успешное взаимодействие участников коммуникации: помогают говорящему не только выражать или вызывать эмоции, но и побуждать собеседника к тому или иному действию. Междометия обогащают речь, делают её более насыщенной и экспрессивной.

Литература

1. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. – М. : Рус. яз., 2001. – 720 с.
2. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – М. : Лабиринт, 2007. – 256 с.

3. Романов А. П. Лингвистические лишенцы / А. П. Романов // Русский язык в советской школе. – 1931. – № 3. – С. 54-55.
4. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.

Гасымлы Б.И.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ясинецкая Н.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЛИЯНИЯ БИЛИНГВИЗМА НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

В психолингвистических исследованиях билингвизм рассматривается как способность использовать в общении два языка: человек с лёгкостью переходит с одного языка на другой, грамматически и фонетически не путаясь при этом. Выделяют естественный билингвизм, когда люди с детства общаются с носителями разных культур, и искусственный, при котором человека специально обучают определённому языку.

В период отрицательного отношения к двуязычию выдающийся психолог Л.С. Выготский в 1935 году выдвигает совершенно противоположный тезис – влияние двуязычия на уровень развития и мышление человека будет только положительным. Он считал, что способность выразить одну мысль на нескольких языках даёт человеку возможность увидеть свой язык как одну определённую систему среди многих других, что приводит к особой сознательности в его речевых операциях [1]. Следует отметить, что тезисы психолога, переведённые в 1962 году на английский язык и опубликованные в книге «Thought and Language», стали основой для нового этапа исследования данной проблемы.

Психологическая типология двуязычия строится с учётом следующих критериев: 1) виды речевой деятельности; 2) соотнесённость между собой речевых механизмов, обеспечивающих владение разными языками; 3) связь речи на каждом языке с мышлением; 4) уровень владения языками [3, с. 4]. Психологический аспект двуязычия основан на изучении механизмов производства и восприятия речи. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что у человека, знающего несколько языков, существует единая система восприятия и две отдельные системы речевого воспроизведения на разных языках. При последовательном усвоении языков опыт речевого общения и грамматические обобщения, приобретённые на родном языке, переносятся на другой усваиваемый язык.

В процессе усвоения всё большего количества иностранных языков меняется культурологическая составляющая образовательного

пространства. Каждый новый иностранный язык качественно меняет и расширяет когнитивную ментальность, опыт, мышление, логику, память индивида, то есть его когнитивную базу [4]. Билингвизм положительным образом сказывается на развитии всех видов памяти, познавательных умений, аналитическом и логическом мышлении, когнитивной сфере человека в целом [2]. Последние исследования в этой области свидетельствуют о том, что двуязычие создает определённые когнитивные преимущества. Также доказано, что в процессе изучения иностранных языков в условиях семейного воспитания происходит положительное влияние на психическое и эмоциональное состояние человека.

Следовательно, психофизиологическая польза билингвизма с раннего возраста очевидна. У детей, знающих два языка и более, улучшаются свойства речи, памяти, они способны лучшим образом осваивать не только структуру языка, но и его содержание. Билингвизм благоприятно способствует развитию познавательной и культурной сферы человека. Известно также, что в процессе освоения иностранных языков происходит положительное влияние на психическое и эмоциональное состояние человека.

Литература

1. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. – М. : Наука, 1935. – 134 с.
2. Дешериев Ю. Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия / Ю. Д. Дешериев // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1972. – С. 26-42.
3. Любимова Н. А. Фонетическая интерференция и общение на неродном языке (Экспериментальное исследование на материале финско-русского двуязычия) : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Нина Александровна Любимова. – Л., 1991. – 25 с.
4. Сорокина Е. И. Расширение когнитивной базы при многоязычии [Электронный ресурс] / Е. И. Сорокина // Nauka-rastudent.ru. – Режим доступа : http://nauka-rastudent.ru/10/2028/. – 15.10.2014.

Гаюн Д.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И.В.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Помощь школьнику в становлении его как субъекта саморазвития является одной из основных задач развивающего образования на современном этапе, которая приобретает особую актуальность по отношению к одаренным детям, реализация интеллектуального и творческого потенциала которых в условиях массовой школы сопряжена с рядом трудностей.

Исследователи считают, что от успешности развития потенциала одаренного ребенка зависит, перерастет ли одаренность в устойчивое качество личности или останется особенностью возрастного развития. Наличие познавательной активности и познавательной потребности являются главной характеристикой одаренного ребенка, которая мотивирует и стимулирует желание ребенка заниматься деятельностью. В настоящее время ключевой характеристикой потенциала личности считают именно ее мотивацию [1, 2, 3].

Развитие потенциала личности и ее волевых качеств обеспечивает среда, а ведущая роль в ней принадлежит педагогу, который стимулирует проявление и развитие одаренности и является благоприятным для развития личностных и характерологических качеств ребенка [4].

Так как воспитательная работа с одаренными детьми имеет свои особенности, то для успешного развития одаренных детей необходим специально подготовленный педагог.

Развитие потенциальных возможностей одаренного ребенка обеспечивает концепция посредничества, смысл которой заключается в том, что посредник как соучастник в развитии ребенка, учитывая его особенности, потребности и возможности, ведет его по пути совершенствования. Так, в качестве педагогических условий развития одаренных детей можно выделить развивающую ориентационную среду и педагогическую поддержку [5].

Для развития одаренного ребенка необходимо организовать целостную систему его обучения и воспитания, обеспечивающую комплексность педагогических воздействий.

Последний период характеризуется созданием новых условий для образования детей не только в отдельной школе или учреждении дополнительного образования детей, но и в рамках системы более высокого порядка – муниципальной. Наиболее эффективной моделью развития одаренных школьников является городское научное

общество с различными секциями, в которых осуществляется приобщение одаренных детей к исследовательскому поиску.

Основными принципами организации работы научного общества являются интеграция различных видов деятельности, непрерывность, межпредметное профильное обучение. В совокупности, в ходе работы над исследовательской задачей в течение года происходит объединение и взаимовлияние учебной и исследовательской деятельности учащихся, причем в рамках, расширяющих границы одного предмета или профиля.

Перспективным направлением в работе с одаренными детьми также является использование современных информационных и телекоммуникационных технологий. Дистанционная поддержка одаренных школьников кардинально меняет организацию обучения. Разработка специальных компьютерных обучающих программ, расширяющих возможности реализации новых способов и форм самообучения и саморазвития, и будет способствовать реализации принципа индивидуализации обучения, необходимого для одаренных учащихся [5].

В наши дни появилась необходимость в создании образовательных порталов регионального уровня для поддержки деятельности по обучению, развитию и поддержки одаренных школьников. Они предназначены для размещения учебно-методических и информационных материалов для учащихся и учителей, консультационных материалов для родителей, диссеминации инновационного опыта работы с одаренными детьми, организации интерактивного взаимодействия одаренных школьников с менторами.

Литература

1. Бабаева Ю. Д. Динамическая теория одаренности «Основные современные концепции творчества и одаренности» / Д. Ю. Бабаева. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 238 с.
2. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков. – М. : Сфера, 2003. – 95 с.
3. Касицина Н. В. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – СПб: Агентство образовательного сотрудничества, образовательные проекты, речь ; М. : Сфера, 2010. – 158 с.
4. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : избранные труды / Н. С. Лейтес. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 464 с.
5. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. – М. : Сентябрь, 2000. – 128 с.

Говжеева М.С.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, проф. Штакина Л.А.

ПРОСОДИЯ ОЗВУЧЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА В ТИПОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Современная лингвистика отражает ярко выраженную проблематику исследований, ориентированных на изучение языковых явлений в динамике. Что касается изучения функционирования межуровневых отношений, то наряду с этим остаётся актуальной проблема просодической (интонационной) типологии. Несмотря на наличие ряда работ, посвящённых интонации английского и русского языков в сопоставительном плане [1], лингвистика не имеет исчерпывающих данных об их конкретно-языковых и типологических характеристиках.

Так, исследование Е.А. Мисуно структуры и функций восходящего тона в английском и русском языках показало возможность описания русского восходящего тона с учётом и его конфигурации, и высотно-диапазональных признаков, а английского – не только с учётом различий по высоте и диапазону, но и вариантов конфигураций [3]. В свою очередь, О.В. Дубовская отмечает, что, как и в ряде европейских языков, в русском языке функционирует особый терминальный тон со специфической структурной организацией и семантикой – восходяще-нисходящий тон. Типологическая и конкретно-языковая ориентированность английского и русского восходяще-нисходящего тона проявляется в квазиобщих, дистрибутивных и статистических маркерах [2]. По мнению Т.М. Николаевой, все конкретные наблюдения над фактами интонации отдельных языков свидетельствуют о том, что в любом звучащем отрезке представлены три интонационных слоя, каждый из которых может быть расчленен, описан отдельно, а сама интонация фразы, таким образом, стратифицирована: 1) универсальный слой, в который включаются три разных аспекта, касающиеся трех разных сфер интонации – структуры и функции плана содержания и отношение плана содержания к плану выражения – структура плана выражения; 2) слой словесной просодии данной фразы, в который входят те просодические явления, которые обязаны своим появлением просодии конкретных слов, входящих в данную фразу или синтагму и 3) специфический интонационный слой, отражающий фразопросодические особенности данного языка [4, с. 185-186]. В рамках этой публикации, что является фрагментом исследования фразопросодических особенностей дискурса на материале двух языков – английского и русского, на перцептивном и акустическом уровнях представлены некоторые конкретно-языковые и типологические характеристики тональной подсистемы просодии. Результаты перцептивного анализа исследуемых фоносинтагм

художественного дискурса были сопоставлены с их акустическими характеристиками с помощью компьютерных программ SWS/WASP version 1.54 и Sound Wave Surfer version 1.8.8p4.

Объектом нашего исследования является художественное произведение Э. Хемингуэя "The Old Man and the Sea", представленное в озвученной версии на английском (американский вариант) и русском языках. Реализация фоносинтагм оригинала и озвученной версии перевода на русский язык имеет ряд конкретно-языковых и типологических особенностей. Так, результаты контекстуального анализа подтверждают нашу гипотезу в отношении базовых концептов. Они маркируются лексемами *old man*, *fish* и *boy* в оригинальной версии прозы и лексемами *старик*, *рыбы* и *мальчик* в русском переводе произведения. Например:

He was an ***old man*** (1) | who fished alone in a skiff (2) | in the Gulf Stream (3) | and he had gone eighty-four days now (4) | without taking ***a fish*** (5). || In the first forty days (6) | ***a boy*** had been with him (7) [6].

Старик рыбачил один (1) | на своей лодке в Гольфстриме (2). | Вот уже восемьдесят четыре дня (3) | он ходил в море (4) | и не поймал ни одной ***рыбы***. (5) || Первые сорок дней (6) | с ним был ***мальчик*** (7) || [5].

Акустические характеристики доминирующих фоносинтагм англоязычной и русскоязычной версий иллюстрируют конфигурацию частоты основного тона, максимум которой реализован в зоне лексического маркера, что является типологической характеристикой актуализации авторского замысла. Конкретно-языковыми особенностями являются скорость реализации и конфигурация огибающей ЧОТ. Перспективой дальнейшего исследования в этом направлении является выявление особенностей функционирования динамической подсистемы просодии и специфика интеграции тонального и динамического уровней звукового сигнала в конкретно-языковом и типологическом аспектах.

Литература

1. Вишневская Г. М. Английская, интонация : (В условиях русской интерференции) : учеб. пос. / Г. М. Вишневская. – Иваново : Изд-во Ивановск. гос. ун-та, 1985. – 84 с.
2. Дубовская О. В. Англо-русские соответствия в просодической структуре и семантике восходяще-нисходящего тона : Сопоставительное экспериментально-фонетическое исследование на материале устных разностилевых текстов : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание [Электронный ресурс] / О. В. Дубовская. – Пятигорск, 2003. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/anglo-russkie-sootvetstviya-v-prosodicheskoi-strukture-i-semantike-voskhodyashche-niskhodyas.

3. Мисуно Е. Д. Структура и функции восходящего тона в английском и русском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 – Германские языки / Е. А. Мисуно. – Минск, 1983. – 22 с.
4. Николаева Т. М. Лингвистика: Избранное / Т. М. Николаева. – М. : Языки славянской культуры, 2013. – 624 с.
5. Хемингуэй Э. Старик и море [Электронный ресурс] / Э. Хемингуэй. – Режим доступа : http://book-online.com.ua/read.php?book=1905.
6. Hemingway E. The Old Man and the Sea [Электронный ресурс] / E. Hemingway. – Режим доступа : http://etextread.ru/Book/Read/15792.

Головань Е.А
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Безуглая Л.И.

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сегодня достижения науки и техники существенно меняют условия и характер труда. Преобразуются существующие и появляются новые профессии. Однако, несмотря на всё их многообразие, общим требованием для всех специалистов и рабочих в любых сферах производства, помимо их высоких профессиональных качеств, также важно их работоспособность и здоровье.

В научных исследованиях М.Я. Виленский особое внимание уделяет работоспособности студентов и их подготовке к будущей профессии. Он отмечает, что характерной особенностью профессиональной деятельности студентов является значительное умственное напряжение и практическое отсутствие двигательной активности. Долговременное статическое напряжение мышц для поддержания рабочей позы без значительного перемещения в пространстве приводит к застойным явлениям в области таза и нижних конечностей, ухудшению вентиляции легких и кровоснабжению все органов и систем организма [3]. Научно доказано, что для нормальной умственной работоспособности организма необходимо оптимальное соотношение процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга. От мало работающей мышечной системы ухудшается кровоснабжение головного мозга, это приводит к тому, что процессы торможения в коре больших полушарий превалируют над возбуждением. Характерными признаками становится снижение внимания, ухудшение памяти, уменьшение количества воспринимаемой информации и т.д.

У людей, ведущих малоподвижный образ жизни, реакция на стресс вынуждает работать сердце в повышенном режиме. В.К. Бальсевич и Л.И. Лубышева отмечают, что именно при помощи физических нагрузок в мозге повышается уровень нейропептида галанина, который защищает нейронные связи от разрушительного воздействия негативных факторов [1]. Физические упражнения выступают в роли наилучшего естественного средства, которое помогает не только в борьбе с чрезмерным психоэмоциональными напряжением, но и является мощным средством, увеличивающим функциональные возможности организма за счет развития двигательных качеств.

Учитывая тот факт, что студентам приходится долго сохранять статические положения, для поддержания рабочей позы им необходимо развивать силу удерживающих мышц. Сила – это способность человека преодолеть внешнее сопротивление или удерживать положение за счет мышечных усилий. Для развития силы мышц эффективны упражнения с поднятием или удержанием различного веса. Для этого идеально подходят занятия в тренажерном зале со штангой, гирями, гантелями, вес которых подбирается в соответствии с физическим развитием занимающегося.

Для поддержания рабочей позы необходима не только сила, но и выносливость, которая способствует долговременному выполнению работы без признаков утомления. Основным средством для развития выносливости является: ходьба на лыжах, бег, плавание, езда на велосипеде на длинные дистанции.

Во время трудовой деятельности часто приходится принимать различные неудобные позы с изменением площади поверхности опоры, что может привести к потере равновесия. Поэтому для развития таких физических качеств, как ловкость, координация, скорость, меткость и темп движений, нужно выполнять различные гимнастические, акробатические упражнения, а также играть в подвижные и спортивные игры.

При вынужденных рабочих позах происходит укорочение мышечных волокон и уменьшение подвижности в суставах и позвоночнике. Во избежание этого нежелательного явления, рекомендуется выполнять упражнения на увеличение подвижности суставов, на растягивание как мышечных волокон, так и связок, развивать гибкость. Для развития гибкости используются упражнения с увеличением амплитуды движения. Упражнения на гибкость тесно связано с умением расслаблять мышцы, так как любое движение – это, по сути, напряжение и расслабление. При расслаблении происходит восстановление рабочего потенциала как в мышцах, так и в работающих нервных центрах и таким образом снимается утомление и повышается работоспособность.

Подводя итог, следует отметить, что на занятиях физической культурой развиваются физические качества, от которых в

значительной степени зависит результативность профессиональных умений и навыков, а также уровень работоспособности и здоровье человека.

Литература

1. Бальсевич В. К. Физическая культура : молодежь и современность / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 4. – С. 2-7.
2. Безуглая Л. И. Самостоятельные занятия физическими упражнениями для студентов-первокурсников / Л. И. Безуглая // Донецкие чтения 2016. Образование, наука и вызовы современности : материалы I Международной научной конференции. – Том 6. Психологические и педагогические науки / Под общей редакцией проф. С. В. Беспаловой. – Ростов-н/Д : Изд-во ЮФУ, 2016. – С. 329-331.
3. Виленский М. Я. Направленное использование физических нагрузок как фактор управления профессиональной работоспособности студентов / М. Я. Виленский, В. П. Русанов // Теория и практика физической культуры. – 1977. – № 6. – С. 44-46.

Гонтовая Д.А.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Лешкова Н.В.

ПРИНЦИПИ МОДЕЛЮВАННЯ СИНТАКСИЧНИХ СТИЛІСТЕМ НАРОДНО-РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ

Відомо, що саме розмовний стиль є тією рушійною силою, невичерпним колодязем мовних одиниць, які становлять літературну мову. Адже літературна мова розвивається і збагачується за рахунок постійного розвитку, функціонування та практики народно-розмовного мовлення. Саме тому в художньому стилі знаходить вияв численна кількість елементів, що є розмовними з походження. Автори художніх творів, вдаючись до використання різних стилістичних засобів та прийомів, намагаються наблизити художнє мовлення до розмовного стилю. Це робиться, перш за все, для створення атмосфери невимушеності розмови між героями твору, для зображення персонажів і наближення їх образів до світогляду читачів.

Художнє мовлення в принципі різностильове. У його нейтральній художній нормі органічно сполучаються книжні й розмовні елементи. Добір досліджуваних речень з художніх текстів обумовлений тим, що художнє мовлення дає найбільше уявлення про широке застосування засобів від підвищено-книжних до знижено-розмовних, котрі (розмовні) у цьому типі тексту більш-менш вдало імітуються [5, с. 139].

Мова художньої літератури – явище надзвичайно складне, воно виходить за межі звичайного функціонального стилю (хоча існує точка зору, що належить Б. Гавранку, згідно з якою вони розташовуються в одному ряді). Художня проза – це вищий вияв національної мови, у тому сенсі, що її живлять усі представлені в ній джерела. Для неї немає принципових заборон у зверненні до кожного з них – чи то діалектне, усно-розмовне, професійне, просторічне, жаргонне мовлення, письмові канцеляризми і т.ін., – і єдиним мірилом слугує почуття прекрасного і розмірного, смак і такт художника. Тому будь-який мовний засіб, будь-яке виразно-образотворче досягнення загальнонаціональної мови, будучи переведеним у сферу писемно-літературного втілення, може стати її надбанням, а потім, за сприятливої долі, і надбанням загальнолітературної мови. Художня література – лабораторія формування літературної мови в її цілісності.

Розмовний тип писемно-літературної мови – специфічне явище, що склалося в межах художньої літератури у зв'язку з процесами її демократизації і яке відображає, поряд з усно-розмовним різновидом, і просторічно-жаргонні, і професійні, і діалектні елементи. У цьому розумінні він ширший за розмовний різновид. Якщо відносини усно-розмовного різновиду і стилю зводяться до процесів взаємопроникнення (взаємодії) або однобічного проникнення і відштовхування, то відносини усно-розмовного різновиду літературної мови і розмовного типу писемно-літературної мови зводяться до процесів відображення першої в другому [3, с. 63-64].

Певна організація синтаксичних одиниць і добір їх мають особливо велике значення для художньої мови. Справедливо зауважував з цього приводу О.О. Потебня: «Елементарна поетичність мови, тобто образність окремих слів і постійних сполучень, хоч би яка була вона помітна, мізерна порівняно із здатністю мов створювати образи із сполучення слів, все одно, образних чи безобразних» [1, с. 135]. І, навпаки, сама побудова синтаксичних одиниць за певних умов може залежати значною мірою від художніх завдань мовлення [1, с. 135].

Між граматикою і стилістикою нерідко важко провести конкретну межу. Багато дослідників вважають стилістику кінцевим результатом, метою граматичних досліджень, але незалежно від більш-менш високої оцінки місця стилістики серед інших мовознавчих дисциплін важливо підкреслити її органічні зв'язки з граматичним матеріалом. Деякі синтаксичні явища, наприклад, складне синтаксичне ціле, невласне-пряма мова, синоніміка, порядок слів, узагалі можуть бути схарактеризовані тільки на стику двох планів аналізу – синтаксичного і стилістичного. Як вказує А.І. Єфімов, «стилістика не протиставляється граматиці, а розглядається як закономірне її продовження, як вищий ступінь вивчення мовної діяльності» [2, с. 26]. Синтаксичний рівень, що охоплює найважливіші в комунікативному аспекті одиниці,

відкриває широкі можливості для стилістичних спостережень і висновків, в основі яких лежать синтаксичні дослідження. За визначенням В.В. Виноградова, «у системі стилістичного синтаксису органічно поєднуються теорія синтагм і вчення про структуру складних синтаксичних єдностей у різних стилях ... літературної мови». Такому розумінню відповідає термін «стилістичний синтаксис» [2, с. 26].

Елементи розмовної мови, як відомо, породжуються непідготовленістю спілкування, безпосереднім контактом тих, хто спілкується, неофіційністю відносин учасників спілкування.

Отже, загальною стилістичною ознакою розмовного синтаксису є неповноструктурність, тобто відсутність словесного вираження тих або інших членів, необхідних у граматичному або семантичному відношенні [4, с. 204].

Литература

1. Ващенко В. С. Стилістика речення в українській мові / В. С. Ващенко. – Дніпропетровськ, 1968. – 135 с.
2. Кононенко В. И. Системно-семантические связи в синтаксисе русского и украинского языков / В. И. Кононенко. – К. : Вища шк., 1976. – 26 с.
3. Лаптева О. А. Русский разговорный синтаксис / О. А. Лаптева ; АН СССР. Ин-т рус. яз. – М. : Наука, 1976. – С. 63-64.
4. Стилистика русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит. в нац. школе» / В. Д. Бондалетов, С. С. Вартапетова, Э. Н. Кушлина, Н. А. Леонова; под ред. Н. М. Шанского. – 2-е изд., дораб. – Л. : Просвещение, 1989. – 204 с.

Горбатюк Е.Ю.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Медведева Е.Р.

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Квалифицированное управление самообразованием и обучением своих воспитанников возможно при условии владения самим учителем средствами самообразования. Поэтому одной из актуальных проблем педагогической науки и практики является определение современных подходов к самостоятельной деятельности учителя. На этапе развития системы педагогического образования возникают противоречия между традиционной профессиональной самообразовательной деятельностью учителя и новыми требованиями общества к учителям, которые должны быть готовыми к активному использованию самостоятельных навыков и новым требованиям общества, к активному самостоятельному

использованию знаний и полученной информации в современных социально-педагогических условиях. Получение информации обуславливает необходимость осмысления и обобщения теоретического и практического опыта самообразовательной деятельности учителя и требует отработки новых теоретических и методологических положений данного вопроса. Таким образом, проблема самообразования учителя является многогранной.

Для решения проблем самообразовательной деятельности учителя большое значение имеет изучение, теоретический анализ и творческое использование истории становления и развития деятельности учителя в системе высшего педагогического образования в России с учетом специфично-региональных и конкретно-исторических условий. На основе анализа разных подходов к исследованию самообразовательной деятельности выделяют три общих направления, в пределах которых этот вопрос рассматривается на протяжении значимого периода времени с 1802 по 2013год [4].

Идея самостоятельной познавательной деятельности как способа развития человека отражена в работах Ж.-Ж. Руссо, Г.С. Сковороды и других. Особенное значение самообразованию придавал Г.С. Сковорода, который отмечал: «Если хочешь измерить небо, землю и море, начинай с измерения себя». Самопознание он рассматривал не как саму цель, а как «крепкое оружие морального самосовершенствования, осознания человеком своей роли, своего места в природе и обществе». Узнавать себя самого, разыскать в самом себе личность – вот к чему всегда призывал философ Сковорода, он подчеркивал, что «самопознание духовно преобразует человека из раба своих привычек и пристрастий в «настоящего», «духовного человека». Те же из нас, кто не занимается самообразованием, мало чем отличаются от животного и теряют свою человеческую сущность» [1]. Второе дидактическое направление зародилось в работах Я.А. Коменского. Им были разработаны организационно-практические аспекты привлечения личности к самопознанию. Предметом теоретического обоснования основных положений является процесс преподавания (деятельность учителя) без достаточно глубокого исследования деятельности обучаемого. Это направление развивается на протяжении многих столетий и продолжает исследоваться современной дидактикой. Характерной особенностью третьего направления – психолого-дидактического является самостоятельная деятельность личности как предмет исследования вместе с изучением педагогических средств и методов, с помощью которых она осуществляется. В педагогической литературе встречаем такие взаимосвязанные понятия, как «образование», «самообразование» и «самостоятельная учебная работа» [3]. На основе анализа этих категорий определим взаимосвязь между ними.

Определить отличие между данными понятиями поможет их разделение, осуществлённое А.К. Громцевой, Н.А. Половниковой, А.В. Усовой, Г.Н. Сериковым. Образованием называется процесс усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, направленных на формирование мировоззрения или процесс и результат завершенного обучения [2]. На основе обобщения имеющегося понятия, самообразованием назовем такой специфический вид деятельности, в ходе которой благодаря самостоятельному определению целей личность удовлетворяет собственные познавательные потребности или совершенствует свои способности, качества и свойства. Самостоятельной учебной деятельностью считаются виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности, осуществляемой на учебных или внеклассных занятиях по заданию учителя под его управлением, однако без его непосредственного участия. Реализация этих установок требует от личности, которая учится, активной умственной деятельности, самостоятельного выполнения различных познавательных задач, применение ранее усвоенных знаний на основе педагогического руководства [5]. Анализ самостоятельной работы и самообразования личности позволяет сделать вывод, что это – сложные виды деятельности, которые тесно связаны между собой.

Литература

1. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
2. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов / А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
3. Кулюткин Ю. Н. Самоорганизация познавательной активной личности как основа готовности к самообразованию / Ю. Н. Кулюткин. – М., 1977. – 75 с.
4. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству / Н. В. Кухарев. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
5. Сериков Г. Н. Обучение как условие самоподготовки к профессиональной деятельности / Г. Н. Сериков. – Иркутск, 1985. – 137 с.

Гордиенко А.С.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Кораблева Н.В.

ТЕМА ДЕТСТВА В ПОВЕСТИ Д. БАРРИ «ПИТЕР ПЭН И ВЕНДИ»

Джеймс Барри – известный шотландский писатель (новеллист, драматург), написавший целый ряд серьезных произведений, прославился как автор единственной сказочной истории для детей. Приключения Питера Пэна, мальчика, который не хотел расти, рассказаны писателем в разных вариантах, но самой известной стала книга «Питер Пэн и Венди», опубликованная в 1911 году и с тех пор ставшая мировой детской классикой.

В 1918 г. появился первый русский перевод книги, который принадлежал Л.А. Бубновой. Более удачным считается перевод Н. Демуровой, опубликованный в 1968 г. В 1981 г. сделала сокращенный пересказ И. Токмакова. До 1990-х гг. оба перевода повести печатались только в составе сборников английских сказок и в целом оставались малознакомыми отечественному читателю. С 1990-х гг. повести о Питере Пэне стали неоднократно переиздаваться. В 2015 г. книга вышла в новом переводе М. Торчинской. Таким образом, сюжет о Питере Пэне прочно вписался в круг современного детского чтения, но все еще не стал предметом научного литературоведческого осмысления.

Примечательным является тот факт, что в детском произведении тема детства, «детскости» становится ключевой. Главными персонажами повести являются дети, центральный герой – маленький мальчик Питер Пэн, который однажды прилетел к девочке Венди и ее братьям. Питер рассказал Венди, что он решил не становиться взрослым и сбежал из дома. Теперь он вместе с другими потерянными мальчиками проживает в удивительной стране на острове Нетинебудет. Узнав, что девочка знает много сказок, Питер приглашает её с собой на остров, обещая научить летать. Она бы рассказывала сказки и для потерянных мальчишек стала бы настоящей мамой. Девочка соглашается, и все вместе, прихватив братьев Майкла и Джона, отправляются на остров. Так начинаются волшебные приключения. Когда Венди выросла, Питер прилетает к ее дочери Джейн, а после взросления Джейн – к её дочери Маргарет, которую он берет на сказочный остров ... «Все это будет продолжаться, пока детство не утратит свою веселость, непонимание и бессердечность» [1].

По мнению одного из исследователей, в книге были две гениальные находки, благодаря которым Барри удалось затронуть сердца не только детей, но и взрослых. В сказку органично вплетены строки, апеллирующие к взрослому читателю, но при этом не

мешающие детям считать эту книгу своей. Прежде всего, это полное грусти сожаление о том, что «летать может только тот, кто весел, бесхитростен и бессердечен». Питер Пэт и стал воплощением этого вечного детства: он эгоистичен, хвастлив, неосторожен, забывчив, но при этом полон оптимизма, веселья и бесшабашной отваги. Взрослея, мы теряем черты беззаботного ребенка, однако, взамен приобретаем умение любить, сострадать, заботиться о других. Барри это понимает. Невозможность совместить то и другое придает сказке грустные ноты. Интересен литературный факт, отмеченный исследователями: негативные детские черты, воплощенные в повести Барри, в преувеличенной мрачной форме изобразил Рэй Брэдбери. В фантастической новелле «Вельд» он пишет о детях, которые, желая вырваться из-под диктата взрослых, заманивают своих родителей в смертельную ловушку. Примечательно, что героев зовут Питер и Венди [2].

Нежелание ребенка взрослеть в психологии классифицируют как синдром Питера Пэна – психологическое расстройство, когда подростки изо всех сил хватаются за ускользающее детство, избегая брать на себя обязательства и абстрагируясь от насущных проблем.

Вторая составляющая успеха сказки Барри – это своеобразный и удачно найденный стиль. Повествователь не стремится вызвать у читателя иллюзию достоверности «второй реальности». Вместо этого он помещает его в детскую игру. А в игре может быть все, что угодно: феи, русалки, пираты, индейцы, любые литературные отсылки и пародии. Недаром Б. Шоу считал, что эта сказка «якобы развлечение для детей, а на самом деле – игра для взрослых» [2].

Главное достижение Д. Барри в том, что он не просто создал нового героя детской литературы – «он создал литературный миф. Трактовки этого мифа – разные. Но для многих поколений читателей Питер Пэн стал олицетворением самой идеи детства – времени, по которому так часто тоскуют взрослые» [3].

Литература

1. Осипова А. С. Содержание сказки «Питер Пэн» [Электронный ресурс] / А. С. Осипова. – Режим доступа : http://biblioman.org/shortworks/barri/piter-pen/.
2. Курий С. И. «Я – детство, я – свет и радость...» («Питер Пэн» Д. Барри) [Электронный ресурс] / С. И. Курий. – Режим доступа : http://www.kursivom.ru/история-сказки-питер-пэн/.
3. Штейман А. К 150-летию Джеймса Барри [Электронный ресурс] / А. К. Штейман. – Режим доступа : http://lib.1september.ru/view_article.php?ID=201000910.

Горох К.П.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И.В.

ТРЕБОВАНИЕ К СТРУКТУРЕ ИНТЕРАКТИВНОГО УРОКА И ЕГО ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ

Основной характеристикой профессионального развития педагога обычно называют его педагогическое мастерство, под которым традиционно понимают доведенное до высокой степени совершенства обучающее и воспитательное умение, которое отражает особую отшлифованность методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса.

Учитель должен научиться работать в режиме творческого развивающего обучения и выполнять те требования, которые перед ним ставят новые стандарты образования. Зачастую сущность обучения выглядит как урочно-фрагментарный метод, который не учитывает интересы ребенка, его возможности, уровень его знаний, мотивацию, зрелость, отношение к учителю и предмету, построенные на необходимости общего усваивания и осваивания, зубрежке и запоминании фактов, приемов и умений с целью повторить или, что считается развитием, создать по известному алгоритму нечто новое, что является в действительности новым для данного ребенка [2, с. 222-230].

Освоение проблемно-поисковых методов является значимым фактором на пути организации творческо-исследовательской деятельности обучающихся, а следовательно, и интерактивного обучения.

Также очень важно формировать устойчивые творческие группы учащихся, нацеленные на совместное «проживание» и увлеченное участие в процессе, где деятельность организуется и мотивируется совместно согласованными и принятыми целями [3, с. 101-105].

Представляется важным умение учителя использовать естественные доминанты интересов учащихся в целях обучения. Ясно, что одна из величайших радостей, целей, загадок и интересов детей кроется в их непрестанной потребности в общении. Поэтому коммуникативная культура педагога является важным условием и показателем готовности к диалогическому взаимодействию как ведущему средству интерактивного обучения.

В.М. Лизинский подчеркивает, что если определить цели обучения, как обеспечение функциональной грамотности каждого учащегося и подготовку его к успешному движению по жизни, умению вступить в коммуникации, добиваться на основе саморазвития достижения своих жизненных целей, придерживаться жизнеутверждающих

и нравственных ценностей, уметь ограничивать свои интересы и потребности в соответствии с общественными требованиями, не нарушая интересов других людей, понимать и чувствовать мир природы, стремясь к ее сохранению и умению жить с нею в мире, любить себя и своих ближних, научиться толерантному отношению к людям вообще, то учитель может выстроить оптимальную стратегию и тактику своей деятельности [4, с. 356-383].

Очень важно в начале использования интерактивных занятий придерживаться определенной структуры. Одной из наиболее распространенных структур интерактивного урока, является схема Дэвида Колба. Ее структура такова:

– мотивация и объявление новой темы – 10% времени от общей длительности урока;

– закрепление или повторение пройденного материала – 20% времени от общей длительности урока;

– изучение нового материала – 50% времени от общей длительности урока;

– оценивание и его комментирование – 10% времени от общей длительности урока;

– подведение итогов урока (рефлексия) – 10% времени от общей длительности урока.

Но временное распределение в данной схеме можно рассматривать условным, так как каждый учитель может по своему усмотрению и в зависимости от особенностей урока продлевать или сокращать те или иные этапы урока, однако очень важно, чтобы все перечисленные качественные этапы урока были соблюдены.

Также интерактивное обучение невозможно без соблюдения его основных принципов [1, с. 189-202]. Начнем их рассмотрение со свободы выбора, которая является одной из важнейших и представляет собой право выбора любого субъекта деятельности, которое предоставляется во всём: и в выборе форм, и в возможности представить собственную точку зрения.

Следующий принцип – это принцип открытости, который заключается не только в подаче знаний, но и в начертании их границы. Это значит, что учителю рекомендуется ставить перед детьми такие проблемы, решения которых лежат за пределами исследуемого вопроса.

Принцип деятельности или, другими словами, обучение для опыта и через опыт, предполагает создание условий для исследования границ применения полученных знаний.

Принцип идеальности являет собой некую перспективу и предоставляет возможности дальнейшего взаимодействия и взаимообогащения новой информацией в педагогическом процессе.

Очень важным принципом выступает обратная связь. С ее помощью можно регулярно контролировать процесс обучения:

подводить итоги дня, оценивать проведение занятия, вводить в обучение возможность вопроса обсуждения самого процесса обучения.

Не стоит забывать и о трудностях, которые могут возникнуть при организации деятельности в интерактивном режиме в выстраивании отношений между участниками процесса.

Для того чтобы их избежать, необходимо соблюдение следующих правил:

– партнёрское общение;
– осознание поведения детей, сопереживание их состоянию;
– поддержание активности детей, нередко делегирование им возможности принимать решения, то есть происходит процесс передачи части функций руководителя другим управляющим (в этом случае, ученика) для достижения конкретных целей организации, он используется для улучшения и оптимизации рабочей силы руководителя;
– внесение элемента неформальности, рассказ о личном опыте реализации обозначенных задач;
– юмор и обозначение парадоксальных ситуаций, забавных историй;
– постоянное перемешивание малых групп, соблюдение правил работы, согласно которому как можно большее количество детей должны познакомиться между собой и поработать вместе.

Но не все преподаватели готовы к применению интерактивных методов на своей практике. Это затормаживает развитие учебного и развивающего процесса и не дает возможности готовить детей к дальнейшим этапам обучения.

Литература

1. Григальчик Е. К. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е. К. Григальчик. – Мн. : ЧУИП «Белорусский верасень», 2003. – 257 с.
2. Жук А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Мн. : Аверсэв, 2004. – 336 с.
3. Иванов К. А. Все начинается с учителя / К. А. Иванов. – М. : Просвещение, 1983. – 175 с.
4. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.

Горфинкель А.Е.
(ГПОУ «Макеевский промышленно-экономический колледж»)
Научный руководитель: преп. Мещерякова Е.А.

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРИКЛАДНЫХ ЗАДАЧ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Проблема профессиональной подготовки высококвалифицированного специалиста, обладающего современными профессиональными компетенциями, – актуальная проблема педагогики современного профессионального образования [1].

В соответствии с государственным образовательным стандартом СПО результатом образования считается компетентность выпускников в определенной профессиональной области, а отдельная компетенция оказывается мерой качества реализации основной профессиональной образовательной программы СПО.

Образовательный процесс в рамках технического направления предполагает подготовку выпускников на основе профессиональных компетенций, которые формируются в рамках конкретной дисциплины путем постепенного освоения знаний и умений.

Усиление математической подготовки будущих специалистов обусловливает успешность и эффективность их деятельности не только в производственной сфере, но и в научной деятельности. Изучение курса математики формирует у студентов как теоретическую базу для усвоения общепрофессиональных дисциплин, так и практические умения, позволяющие будущему специалисту находить рациональные решения проблемных задач прикладного направления [2].

Компетентностный подход олицетворяет сегодня инновационный процесс в образовании, соответствует принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта и прямо связан с переходом на систему компетентностей в конструировании содержания образования и систем контроля его качества.

Главная цель содержания всех математических дисциплин заключается в приобретении выпускниками СПО определенной математической подготовки, в умении использовать изученные математические методы, в развитии интуиции, в воспитании математической культуры. Будущие специалисты должны знать основы математического аппарата, который необходим для решения различных теоретических и практических задач, иметь высокий уровень развития логического мышления. Математические дисциплины способствуют формированию у будущих специалистов определенной системы профессионально значимых качеств.

В качестве характерных признаков профессионально значимых математических знаний и умений можно принять следующие: соответствие отбираемых знаний и умений целям математической подготовки; связь математических знаний и умений с содержанием профессиональной подготовки; отражение отбираемыми знаниями и умениями тенденций развития отраслей народного хозяйства [3, с. 133].

Проектирование, эксплуатация, научные исследования в настоящее время невозможны без применения математического моделирования. Процессы, связанные с химической технологией, очень сложны. Обычно создаются математические модели отдельных аппаратов, базирующиеся на моделях процессов, протекающих в этих аппаратах, а затем моделируются технологические схемы, связывающие эти аппараты в единый технологический процесс.

Практика показала, что систематическая работа по решению и конструированию практико-ориентированных задач и использование разнообразных приёмов дает положительные результаты. Изучение сложного математического материала становится более интересным, так как студенты видят практическое применение изучаемых тем непосредственно в своей профессиональной деятельности.

Систематическое использование задач профессиональной направленности является связующей нитью между теорией и практической деятельностью, что способствует более глубокому освоению профессии, способствует развитию интереса к математике как к науке и как к профессионально значимой дисциплине, показывает прикладной, реально ощутимый характер математики.

Именно поэтому целью профессионального образования в настоящее время является подготовка компетентного специалиста. Для формирования такого специалиста необходимо качественное образование, которое в настоящее время связывают не столько с усвоением знаний, сколько с умением приобретать новые знания, с формированием профессиональной компетентности, поэтому в современной педагогической науке интенсивно развивается и реализуется компетентностный подход.

Литература

1. Взятышева В. Ф. Профессиональное образование в системе компетентностного подхода / В. Ф. Взятышева. – М., 2004. – 145 с.
2. Кудрявцев Л. Д. Мысли о современной математике и методике ее преподавания : учеб. пособие / Л. Д. Кудрявцев. – М., Физматлит, 2008. – 434 с.
3. Плахова В. Г. Математическая компетенция как основа формирования у будущих инженеров профессиональной компетентности / В. Г. Плахова // Известия РГПУ. Аспирантские тетради. – 2008. – № 38. – С. 131-136.

Горякин А.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: ст. преп. Машинистов А.В.

ВЛИЯНИЕ РЕКЛАМЫ НА СОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

В современном мире реклама товаров и услуг в средствах массовой информации способна как положительно, так и отрицательно влиять на психику человека, и в первую очередь, на ее высшую форму – сознание.

Реклама оказывает сильное воздействие на формирование и развитие отношений к окружающему миру и действительности, а также личностные отношения человека. Несмотря на объективную необходимость распространения рекламы в современном обществе, ее популярность и вездесущность оценить однозначно сложно, поэтому она становится предметом изучения многих наук, в том числе и психологии.

В отечественной и зарубежной науке накоплен огромный пласт исследований, посвященных изучению рекламы, но не все вопросы, затронутые в ходе предлагаемого исследования, в одинаковой мере обеспечены необходимыми источниками и литературой.

Цель статьи: рассмотреть, каким образом социальная реклама влияет на сознание человека.

В современном мире, чтобы привлечь внимание потребителя к товарам своего производства, производитель использует рекламу для успешной реализации своих товаров или услуг. Эффективной считается телевизионный вид рекламы, так как именно она оказывает существенное воздействие на сознание и подсознание человека. Подсознание – устаревший термин, применявшийся для обозначения психических процессов, протекающих без отображения их в сознании и помимо сознательного управления. В то время как сознание – состояние психической жизни человека, выражающееся в субъективном переживании событий внешнего мира и жизни самого индивида, а также в отчёте об этих событиях. Вся реклама построена на перенасыщении яркими красками и деталями. Также дополнительное влияние оказывает и музыкальное или речевое воздействие [1, с. 82].

На взрослых, которые смотрят рекламу вполне осознанно, она действует в чуть меньшей степени, чем на детей. Отношение к рекламным роликам у взрослых различно: одни считают ее полезной, информативной, а другие относятся негативно, и стремятся сразу переключить на другой канал. Реакция человека на рекламу очень важна, а последующие действия уже не столь важны. Главное, что сознание получает информацию о рекламируемой услуге.

Как только мы слышим рекламный ролик, не имеет значения, переключаем мы канал или нет, наш мозг подсознательно оканчивает

фразу из рекламы. Рифмованная реклама – это уникальная уловка производителей влиять на сознание человека. Это заставляет приобретать именно тот продукт или воспользоваться той услугой, что активно рекламируется на телевидении, в интернете или на страницах газет [3, с. 140].

Таким образом, социальная реклама оказывает огромное влияние на сознание и поведение человека. Основная её цель кроется в побуждении изменить и пересмотреть отношение огромной массы граждан к обычным действиям или актуальным проблемам современности.

Литература

1. Абульханова К. Психология и сознание личности : проблемы методологии и теории исследования реальной личности [Текст] / К. Абульханова. – М. : МСПИ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 224 с.
2. Макарова И. В. Психология : Конспект лекций / И. В. Макарова. – М. : Юрайт, 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.

Гребенюк Н.С.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Андреева И.А.

РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

У современных компьютерных технологий есть как плюсы, так и минусы. Использование компьютерных технологий дает возможность в учебном процессе организовать непрерывное и глубокое усвоение учебного материала. В учебной практике применяют компьютерные технологии как вспомогательное средство обучения в комплексе с другими средствами, что значительно интенсифицирует процесс обучения. Современные компьютерные пакеты позволяют не только проводить сложные расчеты и получать любую справочную информацию, но и моделировать типичные физические явления. Учебные компьютерные среды дают возможность учащемуся выступать в роли исследователя и осуществлять виртуальный эксперимент. Компьютерные модели способны воспроизвести на экране монитора разнообразные явления и процессы. Поэтому компьютерные технологии на современном этапе являются действенным средством обучения [1].

Одним из наиболее актуальных аспектов проблемы является взаимосвязь компьютерных программ (особенно игровых) с

уровнем агрессивности и агрессивным поведением пользователей компьютера. Эта проблема вызвана тем, что часть компьютерных программ содержит скрытый или явно агрессивный сюжет. С другой стороны, результаты эмпирических исследований свидетельствуют, что у многих испытуемых, которые играли в виртуальные войны, наблюдалось повышение физиологического возбуждения и агрессивности мыслей [3].

Н. Фетискин и Т. Чистякова, изучая субъективные оценки последствий компьютеризации среди студентов специальности «информатика», выявили как положительные, так и отрицательные типы оценок. К первым относятся положительное влияние компьютерных технологий на приобретение новых знаний, широкие возможности доступа к необходимой информации, формирование нового мировоззрения, развитие математических и логических способностей и тому подобное. К негативным последствиям студенты чаще всего относили большие потери жизненного времени, деформацию письменных навыков, пресыщение чтением обычной литературы и прессы, негативные соматические последствия (ухудшение зрения, нарушение внимания, головная боль, переутомление, чувство фрустрации).

На сегодняшний день особую актуальность приобрела проблема негативного влияния неумелого применения компьютерных технологий на физическое и психическое здоровье детей. Неумеренное использование компьютера может приводить к психопатологическим симптомам [2]. Изолированная нагрузка на любой из анализаторных каналов вызывает функциональные нарушения незрелого головного мозга с дестабилизацией механизмов компенсации и регуляции центральной нервной системы. На основании этого сегодня американские школы пришли к использованию компьютеров на уроках как дополнение к информации, данной учителем, извлеченной из учебников, печатных машинок и калькуляторов.

В работе Ю.Д. Бабаевой, А. Войскунского «Психологические последствия информатизации» [2] рассматривается проблема влияния информационных технологий на деятельность человека, преобразование его психики под влиянием компьютеризации. В данной работе авторы отмечают два вида воздействия информатизации на человека: прямое, что происходит через трансформацию самой деятельности, и опосредованное, которое связывают с многократным повторением некомпьютеризированных действий. Группой американских психологов был выделен феномен «опыт потока», когда наблюдается особое состояние увлеченности деятельностью, когда ожидаемый результат уходит в бессознательное, а само действие занимает все внимание человека. Данный феномен можно наблюдать, например, у Интернет-зависимых людей, когда отвлечь их внимание от компьютера является практически невозможной

задачей. Информационные технологии все больше влияют на психику личности, на изменение психических процессов, на поведение и деятельность человека. Поскольку наша страна находится лишь на пути к новому обществу, следует уделить особое внимание трудам Е. Тоффлера «Третья волна», в которой он как с отрицательной, так и с положительной стороны характеризует состояния человека переходного этапа от индустриального до постиндустриального (или информационного) общества [3]. Он отмечает, что люди переходного периода в постоянно изменяющихся обстоятельствах стремятся что-то изменить и в собственной жизни, одновременно испытывая страх перед будущими изменениями. Также Тоффлер Е. предполагает возможность изобретения новых моральных ценностей, которые бы соответствовали требованиям нового общества, помогали в решении сложных морально-этических проблем (например, в области генетики). Поэтому людям следует перестраивать себя, чтобы каким-то образом справиться с новыми реалиями, приспособиться к новым условиям, ведь на пути к новому информационному обществу человеку грозят огромные психические перегрузки.

Литература

1. Бабаева Ю. Д. Психологические последствия информатизации / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский // Психологический журнал. – 1998. – Т. 1. – № 1. – С. 88-100.
2. Паренс Г. П. Агрессия наших детей / Г. П. Паренс. – Москва-Архангельск, 1997. – 401 с.
3. Шапкин С. А. Компьютерная игра : новая область психологических исследований / С. А. Шапкин // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1.

Грибова Е.Л.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жарикова О.В.

ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИЕ ТРАДИЦИИ В ДРАМАТУРГИИ А. БЛОКА

В творческом наследии Блока драматургия составляет чрезвычайно существенную часть – как в идейном, так и в художественном отношении. Шесть его пьес, написанных в разное время (с 1906 по 1920 г.), разнообразные по темам, лаконичные, неожиданные по развитию сюжета, говорят об очень многом: Блок и как лирик, и как драматург прошел большой и нелегкий путь становления [2, с. 6].

Обращение Блока к драматургии не было случайным. Поэт всегда придавал театру огромное значение – нравственное и художественное.

Установить во всей полноте и разнообразности индивидуальное своеобразие творчества писателя и этапы развития можно лишь рассмотрев его на фоне той литературы, с которой оно исторически связано, – с деятельностью современников и ближайших предшественников.

Лирическим драмам Блока нет, в сущности, аналогий в предшествующей драматургии русского символизма и, если искать не полных соответствий, но некоторые традиции, присущие театру Блока, особенно раннему, то следует обратиться, прежде всего, к истории западноевропейской драмы. Для непосредственного сопоставления с театром Блока в основном рассматривается определенный круг драматических произведений западноевропейских авторов – Г. Ибсена, Г. Гауптмана, М. Метерлинка, А. Стриндберга, Г. Гофмансталя, Э. Хардта, пьесы которых шли в тех же русских театрах, где шли или предполагались к постановке пьесы русских модернистов. Конечно, перечисленные писатели Запада – авторы не только очень разные, но и представляющие разные этапы того общего пути, которым проходила драма на рубеже столетий. С произведениями некоторых из этих драматургов театр Блока не соприкасался так тесно, с творчеством других иногда явно перекликался [2, с. 17].

Та ветвь западноевропейской драматургии, которая оказалась наиболее значительной в развитии нового театра, в частности и русского, была во второй половине XIX и начале XX в. представлена ярче всего деятельностью Г. Ибсена. Именно его произведения, в большей степени, повлияли на начальный период творчества А. Блока как драматурга, стали для него творческой опорой в театральных поисках себя [2, с. 28].

Прямой связи между пьесами Г. Ибсена и творчеством А. Блока, быть может, и нет, но ассоциативная, на уровне ряда имен, образов, мотивов, имеется. В немалой степени это касается «Песни Судьбы», созданной в год отчетливого увлечения Блока норвежцем [1]. В «Песни Судьбы» имеются русский аналог Пера Гюнта (Герман; налицо и звуковая перекличка имен), упорно ждущая мужа-«гуляку» Елена (оба имени, Сольвейг и Елена, имеют мистическую окраску), свои гротескные картины современности и даже своеобразная парафраза ибсеновского Пуговичника – Коробейник (коробейник также имеется у Ибсена, это пьяница и мот Йун, сбежавший из дома отец Пера Гюнта; форма имен опять-таки перекликается) [1].

Между тем, общие черты заметны не только внешне, а также присутствуют и в идейной основе – это героический индивидуализм, постоянное утверждение внутренней свободы человека, внутренней цельности героя, необходимости следовать своему призванию, отрицание всякой половинчатости и всякого лицемерия перед самим собой. Постоянная тема Г. Ибсена – противопоставление героя «толпе» или «обществу», а также противопоставление его

внутренней свободы нормам буржуазной общественной жизни, общественного поведения [2, с. 30].

Так, подобно герою Ибсена, Герман уходит из дома странствовать в поисках самого себя, стремится к некому, по-своему понимаемому идеалу счастья, свободы, самоутверждения. Но если Пер Гюнт после долгих скитаний возвращается на родину, то в драме Блока показаны лишь недолгие блуждания героя, который, однако, не возвращается, хотя в одной из сцен оказывается рядом со своим домом. Конец пьесы застает его в дороге. Ибсен рисует весь жизненный путь своего героя, а в драме Блока судьба Германа остается неясной, загадочной: путь его еще впереди [2, с. 117].

Блок в своих произведениях следует принципам европейской «новой драмы» – течению в драматургии, где сталкиваются человек и враждебная действительность. Также, в новой драме особую роль играют ремарки, которые из исключительно вспомогательного средства превращаются в элементы драматического текста, функционально связанные с диалогом. Используются символы, позволяющие понять, что что-то не так (звук лопнувшей струны, шорох). Проблематика новой драмы затрагивает те моменты социальной жизни, которые обычно замалчиваются, скрываются. Театр, с точки зрения теоретиков новой драмы, не должен служить развлечением, он должен отражать социальные проблемы.

Все это вместе взятое и составляло объективно тот фон, на котором развивалась драматургия поэта.

Литература

1. Толмачев В. М. А. Блок и Х. Ибсен : опыт компаративного исследования [Электронный ресурс] / В. М. Толмачев. – Режим доступа : http://pstgu.ru/download/1466682887.3_Tolmatchoff_45-61.pdf.
2. Федоров А. В. Ал. Блок – драматург / А. В. Федоров. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1980. – 183 с.

Гринева И.Ю.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н.А.

ХАРАКТЕР СООТНОШЕНИЯ РЕЧЕВЫХ АКТОВ РАЗНЫХ ТИПОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В процессе анализа прагматических характеристик современного англоязычного политического дискурса мы выделяем следующие типы речевых актов (далее – РА): прямой речевой акт (ПРА), косвенный речевой акт (КРА), синкретический речевой акт (СРА).

Характер их соотношения в политических речах английских (Дэвид Кэмерон, Гордон Браун) и американских политиков (Дональд Трамп, Хиллари Клинтон) можно представить в виде таблицы:

Тип РА	Британский политический дискурс		Американский политический дискурс	
	Д. Кэмерон	Г. Браун	Д. Трамп	Х. Клинтон
ПРА	70,6%	49,1%	53,2%	66,1%
КРА	23,2%	35,9%	41%	24,6%
СРА	6,2%	15%	5,8%	9,3%
Всего	100%	100%	100%	100%

Следует отметить, что данная таблица наглядно показывает, что для современного англоязычного политического дискурса наиболее употребляемым РА можно считать ПРА, так как его показатель колеблется в пределах 49,1-70,6%. Второе место по употреблению занимает КРА с показателем – 23,2-41%. И менее употребляемым оказался СРА – 5,8-15%.

Чтобы разобраться, чья тактика построения политического дискурса более успешная, рассмотрим речи политиков попарно (Дэвид Кэмерон – Гордон Браун, Дональд Трамп – Хиллари Клинтон).

Анализируя британский политический дискурс, мы пришли к выводу, что общими чертами политических выступлений Дэвида Кэмерона и Гордона Брауна является то, что свое предпочтение они отдают ПРА (70,6% и 49,1% соответственно) и используют такие ПРА, как констативы, директивы, квестативы, экспрессивы, комиссивы, вокативы:

I love this country as it is not as it was and I believe our best days lie ahead [2],

And let us recognize the debt we owe to Tony Blair for this achievement [1],

And how will this be done?[1],

I'm fed up with the Punch and Judy politics of Westminster, the name calling, backbiting, point scoring, finger pointing [2],

Now that I've won we will change [2],

Friends, the whole of human history until now can be seen as yes the triumph of the human spirit but yes also the tragic waste of vast reserves of human potential [1].

Отличительными чертами выступлений каждого политика являются: а) длина РА (Дэвид Кэмерон – короткие РА: *We need to change the way we think* [2], Гордон Браун – длинные РА: *And never have the global opportunities that might flow from this – an end to conflict, division, misunderstanding and poverty – been so profound and so necessary* [1]), б) количество КРА и СРА (Дэвид Кэмерон – 23,2% КРА и 6,2% СРА, Гордон Браун – 35,9% КРА и 15% СРА).

Ввиду этого, политические речи Дэвида Кэмерона более доступны и понятны для неподготовленного среднестатистического избирателя, в то время как выступления Гордона Брауна несут косвенное влияние на изменение мнения избирателей более высокообразованных. Поэтому с точки зрения основных целей политического дискурса правомерно считать, что выступления Гордона Брауна более насыщены разнообразными манипуляторными приемами.

Если рассматривать американский политический дискурс, то следует отметить, что в нем также преобладает использование ПРА (53,2% – Дональд Трамп, 66,1% – Хиллари Клинтон) следующих видов: констативы, директивы, квестативы, экспрессивы, комиссивы, вокативы:

Parents worry about letting their children walk down the street [3],

Don't let anyone silence you, bully you or try to shut down debate, especially in places of learning like colleges and universities [3],

Will we, as Americans and as Israelis, stay true to the shared democratic values that have always been at the heart of our relationship? [3],

In this cause, I am proud to have at my side the next Vice President of the United States: Governor Mike Pence of Indiana [4],

I will present the facts plainly and honestly [4],

Friends, delegates and fellow Americans: I humbly and gratefully accept your nomination for the presidency of the United States [4].

Отличительными чертами в этой паре являются логика изложения, четкость выражаемой мысли (присуще политическим высказываниям Хиллари Клинтон) и высокий уровень эмоциональности, повторяемость реплик и относительно короткая длина РА (присуще политическим дискурсам Дональда Трампа). Заслуживает внимания также наличие разного количества КРА и СРА в их выступлениях (Дональд Трамп – 41% КРА и 5,8% СРА, Хиллари Клинтон – 24,6% КРА и 9,3% СРА). Таким образом, опираясь на основные цели политического дискурса, выступления Дональда Трампа более понятны и несут прямую и косвенную мотивацию к поступкам в большей мере, а значит, его политические речи достигают более существенных результатов.

Подводя итог, следует отметить, что, по нашему мнению, наиболее успешные политические дискурсы в британской паре – у Гордона Брауна, в американской – у Дональда Трампа, что обусловлено большим количеством КРА и СРА, так как это делает их речи более содержательными и оказывающими скрытое влияние на мнение и будущие поступки адресатов-избирателей.

Литература

1. Brown G. Chancellor's speech, Brighton 2005 [Электронный ресурс] / G. Brown // British Political Speech. – Режим доступа : http://

www.britishpoliticalspeech.org/speech-archive.htm?speech=276. – 03.04.2017.
2. Cameron D. Leadership acceptance speech, 2005 [Электронный ресурс] / D. Cameron // British Political Speech. – Режим доступа : http://www.britishpoliticalspeech.org/speech-archive.htm?speech=315. – 03.04.2017.
3. Clinton H. Full text of Hillary Clinton's speech to AIPAC [Электронный ресурс] / H. Clinton // The Time of Israel. – Режим доступа : http://www.timesofisrael.com/hillary-clintons-full-speech-to-aipac/. – 03.04.2017.
4. Trump D. FULL TEXT : Donald Trump's 2016 Republican National Convention Speech [Электронный ресурс] / D. Trump // ABC News. – Режим доступа : http://abcnews.go.com/Politics/full-text-donald-trumps-2016-republican-national-convention/story?id=40786529. – 03.04.2017.

Гроховская Р.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О.Г.

ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЯ ЛИЦ МУЖСКОГО И ЖЕНСКОГО ПОЛА В ФАМИЛЬЯРНОМ, ДРУЖЕСКОМ, ДОБРОМ ОБРАЩЕНИИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В последнее время гендерная проблематика приобретает популярность в отечественной и западной лингвистике. В лингвистику понятие «гендер» пришло в 70-х годах XX века, когда в ней происходил переход от структурной к антропологичной лингвистике, которая рассматривает языковые явления в их тесной связи с человеком, его мышлением и языком. Современная гендерная лингвистика рассматривает отражение пола в языке, сосредоточена на описании различий мужских и женских вариантов речевого поведения и изучении гендерно-маркированной лексики языков различных культур мира.

Именно с точки зрения гендерной лингвистики в своей работе мы попробуем раскрыть различия в названиях лиц мужского и женского пола в фамильярном, дружеском общении в английском, русском и украинском языках. Данные лексико-семантические группы в исследуемых языках включают в себя слова типа:

– **названия лиц мужского пола:**

– в английском языке: *fellow* – дружеское обращение к лицу мужского пола, равному по званию и положению; *old cock* – фамильярная форма обращения к мужчине; *lad* – дружеская форма обращения к парню, который интересуется в основном футболом

и женщинами; *little man* – ласкательная или шутливая форма обращения к парню; *sahib* – форма обращения к иностранцу; *boyo* – ласкательное обращение к юноше, парню; *mate* – дружеское обращение к мужскому полу; *chum* – дружеское обращение к товарищу по комнате; *pal* – дружеское обращение к лицу мужского пола, равному по социальному положению; *buddy* – дружеская форма обращения; *bub* – парень, мужчина (фамильярная форма обращения); *brother* – форма обращения к близкому другу (также используется в религиозных объединениях); *buster* – парень, юноша, приятель (обычно в фамильярном значении); *old man/boy/cock/chap* – дружеское обращение к старому приятелю; *sport* – фамильярная форма обращения в мужской компании;

– в русском языке: *дружище* – дружеское доброжелательное обращение; *мелкий/малец/юнец* – фамильярное и пренебрежительное обращение к парню младше; *хлопец* – фамильярное обращение к украинскому парню; *чел* (*человек*) – жаргонное обращение к товарищу среди молодёжи; *парнишка* – дружеское обращение к парню; *земляк* – обращение к парню, мужчине, который живёт либо жил на одной территории с разговаривающим; *чувак* – жаргонное обращение к парню среди молодёжи; *пацан* – обращение к парню старшими по возрасту людьми или одногодками; *старик* – жаргонное обращение к старшему по возрасту либо давнему товарищу среди молодёжи; *голубчик/милок* – обращение к парню или мужчине со стороны пожилых людей;

– **названия лиц женского пола:**

– в *английском языке: poppet* – ласковое обращение к девушке, женщине; *chick* – ласкательное обращение к девушке или молодой женщине; *missy* – ласковая или игривая форма обращения к девушке либо молодой женщине; *child* – ласковая форма обращения к девушке; *old girl* – фамильярная форма обращения к женщине (обычно пожилой); *sister* – дружеская форма обращения к близкой подруге (также используется в религиозных объединениях); *hen* – фамильярная форма обращения к девушке или женщине; *daughter* – ласковая форма обращения к девушке или женщине человеком, который старше по возрасту или положению; *carissima* – форма ласкового обращения к женщине; *ducky* – дружеское обращение к женщине (обычно одна женщина обращается так к другой);

– в русском языке: *голубушка* – ласковое обращение к девушке или женщине; *землячка* – дружеское обращение к женщине, которая проживает или проживала на одной территории с говорящим; *кума* – приятельница (в обращении); *мать* – фамильярное обращение к женщине, которая старше по возрасту; *сестра* – дружеское обращение к близкой подруге (также используется в религиозных объединениях); *милая* – ласковое обращение к девушке, женщине; *чувиха* – жаргонное обращение к девушке среди молодёжи;

чикса – жаргонное обращение к девушке среди молодёжи; *баба* – пренебрежительное обращение к женщине.

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования: в данном лексико-семантическом поле было зафиксировано 18 (26,5%) лексических единиц для обозначения мужчины в английском языке и 16 (23,5%) лексических единиц – в русском. Было обнаружено 11 (16,2%) лексических единиц для обозначения женщины в английском языке и 10 (14,7%) лексических единиц в русском языке. Слова, которые входят в данную семантическую группу, имеют свой специфический оттенок значения. Этот оттенок и определяет отношение говорящего к человеку, к которому он обращается, потому что такие обращения используются в неформальном общении.

Также необходимо отметить, что в молодёжный сленг русскоговорящей молодёжи начинают входить слова американского происхождения (американизмы), и это имеет огромное влияние на формирование обращений в русском языке.

Литература

1. Воронина О. А. Теоретико-методологические основы гендерных исследований // Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / Под общ. ред. О. А. Ворониной. – М. : МЦГИ – МВШСЭН − МФФ, 2001. – 46 с.
2. Кирилина А. В. Гендер : лингвистические аспекты / А. В. Кирилина. – М. : Просвещение, 1999. − 342 с.

Губанова О.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Белоконь Н.А.

ОБРАЗ ЖІНКИ В РОМАНІ А. ЛЮБЧЕНКА «ВЕРТЕП»

У літературі будь-якого народу існує своя традиція зображення жінки. У фольклорних творах народний геній створює жіночі образи, які втілюють етичний та естетичний ідеали, різні рівні сприйняття – від побутових, щоденних уявлень до глибинних рівнів індивідуальної та колективної свідомості.

Тоді, коли в Європі панував декаданс, О. Шпенглер передбачав «занепад Європи», на авансцену виходило «втрачене покоління» [3, с. 772]. А. Любченко, вступаючи в діалог з Європою, проголошував ідею вічного неспокою, вбачав у запровадженні ідеї вітаїзму месіанську (містерійну) роль України. Адже образ Землі-Жінки-України через систему алегорій зливався в єдине ціле, перетворювався на художній репрезентант, еквівалент філософії вітаїзму.

Таким складним, багатошаровим, полізмістовим твором постає «Вертеп» А. Любченка. З реальним вертепом твір об'єднують провідні засади поетики: розташування спостережного пункту між минулим (цвинтар) і майбутнім (українське місто), ніби між верхнім і нижнім поверхами вертепної скриньки, виведення алегоричних образів, які репрезентували розгортання авторської художньо-філософської концепції. Жоден герой не мав імені, індивідуального характеру, а виступав алегорією певних соціальних, національних, загальнолюдських сил.

Основна ідея «Вертепу» – месіанство України. На першому плані «Вертепу» – Жінка, Україна, що проходить через усі сторінки цього прекрасного твору. Головною героїнею виступає жінка, яка змогла піднестися над обставинами та суспільством, вивищитися, усвідомивши свою нову роль та призначення. А. Любченко створює образ жінки, яка проходить шлях оновлення та відродження. Повість яскраво демонструють еволюцію жіночого мотиву у творчості письменника. У «Вертепові», пройшовши нелегкі життєві випробування, оновлена та духовно піднесена жінка стає образом-символом усієї країни.

«Вертеп» можна охарактеризувати як ідеальний синтетичний твір. У повісті нерозривно поєднані риси усіх стилів – реалізму, імпресіонізму, необароко, експресіонізму, неоромантизму, символізму. Упадає в око переважання виражальних рис над зображальними. Як відомо, повість не має конкретного сюжету як такого, окрім історії про жінку (образ-символ України), що змогла духовно відродитися в надскладних життєвих умовах.

У творі поєднані авторські ліричні рефлексії та філософські узагальнення, «ляльокові дійства» й побутові сценки, раціоналістичні роздуми і яскрава образність. Це роздум і про історичну долю України, і про її майбутнє, і про новий тип людини – активного діяча й перетворювача, який сформувався під час революційних процесів 1917-1919 рр. Ліричний герой стає свідком еволюції почуттів удови протягом цілого року. Тяжко переживала смерть коханого чоловіка, вона, проте, не пішла усталеним шляхом своїх літературних попередниць, а довела світові своє право на щастя, власну спроможність бути щасливою.

А. Любченко створив традиційний тип української матері – Берегині, до решти відданої своїй дитині, своєму синові, з яким зберігає внутрішню єдність. Він полюбляє показувати жінку (дружину, коханку) на фоні інфантильного, сповненого позування й фразерства чоловіка. Але це тип жінка-не-дружина, жінка-не-коханка, а жінка-істота соціальна, співфункціонуюча з революцією, здатна оновлюватися й оновлювати, стає ідеалом українського письменника. Водночас стає символом оновленого революційного міста, суттю урбанізму. Український письменник з позицій

революційного романтизму бачив жінку як втілення національного духу, високих устремлінь. А тому героїням А.П. Любченка завжди притаманна тяга до чогось далекого, неможливого. У нього жінка дуже часто стоїть вище від свого оточення – інтелектуально й духовно, – отже, може справедливо осуджувати брудну реальність, де усім заправляють слабкі, інфантильні чоловіки. Тоді, коли в українській літературі тривав процес маскулінізації жінки, А. Любченко певною мірою ідеалізував окремі риси патріархальної жінки та прекрасної дами минулого.

Отже, жінка слугувала для Любченка у «Вертепі» алегорією розкріпачення суспільства, зривання з нього кайданів будь-якого ґатунку. І цей стан свободи, незалежності, повноти внутрішнього буття, гармонії з природою і з самою собою дарувала їй дійсність молодої української держави. У її геополітичному просторі народжувалися нові умови для людського буття.

Литература

1. Вулф В. Жінки та розповідна література / В. Вулф. – К. : Незалежний культурологічний часопис «І», 2000. – 95 с.
2. Любченко А. А. Вибрані твори / А. А. Любченко. – К. : Смолоскип, 1999. – 520 с.
3. Мулярчик А. Потерянное поколение / А. Мулярчик // Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. А. Николюкин. – М. : НПК «Интелвак», 2001. – С. 772.

Гусев Р.П.

(ГПОУ «Шахтерский профессиональный лицей»)

Научный руководитель: преп. Литвинова Е.В.

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОЦЕССЕ

У русской литературы есть потенциал влияния не только на духовные ценности русского народа, но и на развитие искусства и культуры многих стран мира.

Современный литературный процесс заслуживает особого внимания по ряду причин: во-первых, литература конца XX века своеобразно подвела итог художественным и эстетическим исканиям всего столетия; во-вторых, новейшая литература помогает понять всю сложность и дискуссионность нашей действительности; в-третьих, своими экспериментами и художественными открытиями она намечает перспективу развития литературы XXI века.

Современную литературу часто называют «переходной». Одной из ярких черт современности является многоголосие новейшей литературы, отсутствие единого метода, единого стиля, единого лидера.

Пространство современной литературы очень пёстрое. Литературу творят люди разных поколений:

– писатели-шестидесятники;
– писатели поколения 70-х;
– поколение писателей «перестройки»;
– поколение молодых писателей конца 1990-х.

Основные направления современной прозы. Постмодернизм. Постмодернизм как движение в литературе возникает на Западе в конце 1960-х начале 1970-х годов. Сегодня постмодернизм воспринимается уже не как альтернатива классической прозе, а как индивидуальная манера зрелых авторов.

Писатели постмодернисты конца XX – начала XXI века: Владимир Сорокин, Виктор Ерофеев, Михаил Шишкин, Анатолий Королев, Владимир Шаров, Евгений Попов, Эдуард Лимонов. Книги, адресованные людям сравнительно образованным, начитанным. Ярким представителем этого направления является В. Пелевин.

Жанр антиутопии стал своеобразным откликом человека на давление нового порядка. Разговор о будущем, которое пугает, начали еще в 1920 годы. Евгений Замятин с памфлетом «Мы» и Михаил Булгаков с пьесой «Багровый остров». В советскую эпоху этот жанр был насильственно прерван и снова возродился в эпоху перестройки.

Совместимость жанров реализма с фантастикой. Роман-катастрофа или роман – предостережение. На примере романа братьев Стругацких «Обитаемый остров».

Теперь антиутопии снова входят в моду и их пишут не только писатели-фантасты, но и писатели-реалисты. Дмитрий Быков «ЖД», Ольга Славникова «2017», Василий Аксенов «Остров Крым», Владимир Маканин «Лаз», «Андеграунд».

Женская проза активно заявила о себе ещё в конце 80-х годов XX века, когда на литературном горизонте появились столь яркие и разные писательницы, как Л. Петрушевская, Т. Толстая, В. Нарбикова, Л. Улицкая, В. Токарева, О. Славникова, Д. Рубина, Г. Щербакова и др.

Жанрово-тематические разновидности массовой литературы – детектив, триллер, боевик, мелодрама, фантастика, фэнтези и др. Для этих произведений характерны лёгкость усвоения, не требующая особого литературно-художественного вкуса эстетического восприятия, доступность разным возрастам и слоям населения, независимо от их образования. Разновидностью массовой литературы является бестселлер. Бестселлеры являются той литературой массового спроса, что востребуется в первую очередь. Среди наиболее интересных, читаемых книг числятся такие авторы – Татьяна Устинова, Полина Дашкова, Сергей Лукьяненко, Евгений Гришковец, Дарья Донцова, Борис Акунин, Александра Маринина.

Современная поэзия. М.А. Черняк признаёт, что «за окном» у нас очень «непоэтическое время. И если рубеж XIX-XX веков, «Серебряный век», часто называли «веком поэзии», то рубеж XX-XXI веков – это «прозаическое время».

«Современная литература – это не рассказ о современности, а разговор с современниками, новая постановка главных вопросов о жизни. Она возникает как энергия только своего времени, но увиденное и прожитое – это ведь не зрение и не жизнь. Это знание, духовный опыт. Новое самосознание. Новое духовное состояние», – полагает лауреат Букеровской премии 2002 г. Олег Павлов.

Литература всегда живёт своей эпохой. Она ею дышит, она, как эхо, её воспроизводит. О нашем времени и о нас будут судить и по нашей литературе тоже.

«Собеседник – вот кто мне нужен в новом веке – не в золотом, не в серебряном, а в нынешнем, когда жизнь стала важнее литературы», – слышится голос современного писателя. Не мы ли те собеседники, которых он ждёт?

Литература

1. Нефагина Г. Л. Русская проза конца XX века / Г. Л. Нефагина. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 320 с.
2. Прилепин З. Именины сердца : разговоры с русской литературой / З. Прилепин. – М. : АСТ : Астрель, 2009. – 412 с.
3. Прилепин З. Книгочёт : пособие по новейшей литературе с лирическими и саркастическими отступлениями / З. Прилепин. – М. : Астрель, 2012. – 444 с.
4. Черняк М. А. Современная русская литература : учеб. пособие / М. А. Черняк. – СПб., Москва : САГА, ФОРУМ, 2008. – 336 с.
5. Чупринин С. Русская литература сегодня : Большой путеводитель / С. Чупринин. – М. : Время, 2007. – 576 с.

Давиденко А.В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Филатова В.А.

СКАЗКИ БЕАТРИКС ПОТТЕР – ЧАСТЬ АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Элен Беатрикс Поттер (Helen Beatrix Potter) – одна из самых известных английских детских писательниц, творческое наследие которой составили не только 23 уникальные и неповторимые сказки, но и оригинальные рисунки к ним, которые тесно связаны с тексом и отображают наименьшие детали. Её сказки «Питер-кролик» и «Портной из Глостера» стали образцами детской классики.

Популярность Беатрикс Поттер доказывает случай, произошедший с нищим в английском городе Экстер (графство Дефоншир), которому бросили семиугольную монету с изображением Кролика Питера. Монета выпущена в апреле 2016 года в честь 150-летия писательницы. Стоимость пятидесятифунтовой монеты составляет несколько тысяч. Новость об удивительном подарке, который достался нищему, облетела все мировые СМИ в первые дни января 2017 года [5].

Игрушки, посуда, декорации с изображением героев Беатрикс Поттер – неизменные атрибуты детских комнат в Англии. По её сказкам сняты мультфильмы, поставлен балет, книги переведены на 35 языков [2].

В свою очередь, герои Беатрикс Поттер знакомы со Стихами Матушки Гусыни, т.к. упоминают загадки, песенки, стихотворения (или их вариации), которые вошли в сборник «Стихов» [1, с. 385-387].

Стихи Матушки Гусыни известны всем английским детям – они узнаются по первой строчке, не требуют пояснений. Например, в сказке о мышке, которую Б. Поттер называет *Mrs. Tittlemouse*, а в русском языке, благодаря разным переводам, она именуется *Миссис Крохотуля* (И. Токмакова), *миссис Мышитон* (М. Гребнев), *мышка Томасина* (О. Лащевская), есть эпизод, когда в мышиный дом заползает паук со словами: “Beg pardon, is this not Miss Muffet’s?” [3]. Почему, прогоняя его, хозяйка называет его «плохим» пауком, англоязычным детям понятно и без упоминания стихотворения, которое звучит так:

“Little Miss Muffet
Sat on a tuffet,
Eating her curds and whey;
Along came a spider,
Who sat down beside her
And frightened Miss Muffet away” [4].

Переводчики поступают по-разному. Ирина Токмакова, упоминая имя «Мисс Маффет», добавляет предложение, которое отсутствует в авторском тексте и свой перевод стихотворения: «Тут бы как раз и вспомнить всем известную песенку:

«Мисс Маффет сидела
На кочке и ела
Сметану и хлеб с творогом.
Но страшный мужчина –
Седой паучина
Приполз,
А мисс Маффет – бегом!» [1, с. 215].

М. Гребнев и О. Лащевская в своих переводах не называют героиню английского фольклора, и необходимость в пояснении

отпадает. «Можно у вас отсидеться, миссис Мыштон?» – вопрос паука в переводе М. Гребнева [3]. «Пардон, мадам, не дадите ли воды напиться? А переночевать не пустите?» – перевод О. Лащевской.

Сказки Б. Поттер стали хранилищем общенациональной культуры англичан, а иллюстрации и герои её книг – достоянием нации.

Литература

1. Английская литературная сказка XIX–XX вв. / Сост. Н. Будур. – М. : ООО «Издательство Астрель», 2003. – 409 с.
2. Беатрикс Поттер [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://skazkivcem.com/beatrix-potter.
3. Повесть о миссис Мыштон – The Tale of Mrs. Tittlemouse [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://beatrixpotter.ru/books/page/2.
4. Little Miss Muffet [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki/Little_Miss_Muffet.
5. Lucky Beggar [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.thesun.co.uk/news/2527654/homeless-man-handed-rare-50p-coin-that-could-be-worth-thousands-then-moved-on-by-cops-for-begging/.

Дадыка А.Е.
(ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры»)
Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Тимошко Г.В.

ТВОРЧЕСТВО – КАК ФОРМА СУБЛИМАЦИИ ЭНЕРГИИ ВНУТРЕННЕГО КОНФЛИКТА

Стремительное развитие технологий, уход от реального взаимодействия между собой субъектов возрастной группы 17-23 лет способствует возникновению и росту напряжений. Вследствие чего получают развитие внутренне конфликты непосредственно у самих субъектов. Перед современной психологией стоит непростая, но в то же время интересная задача, связанная с изучением способов сублимации.

В процессе исследования рассмотрены научные труды отечественных и зарубежных авторов, таких как Е.П. Ильин, Р.М. Грановская, Н.В. Гришина, Дж. Келли, К.Г. Юнг.

Целью исследования является анализ тезиса преподавательского состава архитектурного факультета относительно снижения креативности студентов в процессе обучения.

В основе работы студента архитектурного факультета, помимо багажа знаний, несомненно, лежит Творчество. В отношении источников творчества высказываются различные точки зрения. Психоаналитическая теория творчества рассматривает два аспекта: мотивацию и бессознательные компоненты. З. Фрейд полагал,

что мотивы творчества связаны с эросом (влечением к жизни) и являются производными от сексуальных влечений. Творчество – это десексуализация, т.е. перенос сексуальной энергии в творческую созидательную деятельность. В продуктах творчества воплощаются вытесненные стремления и переживания, происходит сублимация [1, с. 15]. Поскольку рассматриваемая группа – студенты, ограничимся возрастными рамками 17-23 лет.

С точки зрения психологии, творчество – это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в результате которой возникают новые результаты.

С точки зрения архитектуры, творчество есть ее глубинный смысл. Главное требование – это создание новых идей и форм.

Представители гуманистической психологии придерживаются видения, что «творчество – универсальная функция человека, которая ведет ко всем формам самовыражения»; способность к творчеству является врожденной, она заложена в каждом и не требует специальных талантов. Однако большинство людей теряют эту способность в процессе «окультуривания», чему в немалой степени способствует официальное образование [1, с. 17].

Согласно возрастным критериями развития психики, именно в возрасте 17-25 лет, называемом юностью, формируется взрослая самоидентификация. Постоянно возникающая напряженность, связанная с неправильным понимаем своего статуса в обществе, необходимостью взаимодействовать с людьми с разными возрастными, индивидуальными и иными особенностями характера, провоцируют накопление внутренней энергии.

В вышеуказанных работах авторы подробно изучают взаимосвязь внутренних конфликтов и творчества. Все они выделяют следующие причины возникновения внутренних напряженностей: давление социальной среды, неудачи в реализации детских потребностей, осознание несовпадений между мечтой и действительностью, периодичность успехов и поражений. Для рассматриваемой возрастной группы характерно наличие всех вышерассмотренных внутренних конфликтов.

Также необходимо выделить определенные черты характера, которые присущи рассматриваемой возрастной группе, находящейся в начале своего этапа взросления: неуступчивость, внутренняя рассогласованность, терзания и колебания по любому поводу, повышенный резонанс, любознательность, непосредственность, смелость идей, амбициозность. Наличие таковых является значимым и характерным также для творческой личности [2, с. 349-352].

Совокупность всех рассмотренных факторов является причиной накопления внутренней энергии и сублимирования ее через творчество. С точки зрения статистики, некоторая часть молодых людей в течение своего обучения в ВУЗе вступает в близкие

отношения, что нередко приводит к образованию семей, еще без официально оформленных брачных отношений, некоторая часть приобретает профессию, не связанную с получаемым образованием. Эти и многие другие факторы, не связанные с творчеством, становятся избавляющими от внутренних конфликтов.

Поскольку именно творчество является самой приемлемой формой сублимации внутренних конфликтов, необходимо всестороннее изучение данной проблематики. При разработке программ и методик обучения необходимо учитывать индивидуальные особенности творческих личностей. Для поддержания интереса и продолжения развития творческого начала у таких субъектов необходимо формировать устойчивый интерес к выполнению учебных задач, т.е. приводить в движение механизмы, при которых будет происходить сдвиг мотива на цель [2, с. 360-559].

Литература

1. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 488 с.
2. Грановская Р. М. Конфликт и творчество в зеркале психологии / Р. М. Грановская. – М. : Генезис, 2002. – 573 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.
4. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов / Дж. А. Келли. – СПб. : Питер, 2000. – 249 с.
5. Юнг К. Г. Психологические типы. Перевод : София Лорие (под ред. В. Зеленского) [Электронный ресурс] / Спб. : Азбука, 2001. – Режим доступа : http://lib.ru/PSIHO/JUNG/psytypes.txt. – 26.03.2017.

Данилевская А.Г.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Медведева Е.Р.

ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ПРИРОДЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Основоположником экологии является Эрнест Геккель, который в 1886 году определил экологию как «Общую науку об отношениях организмов с окружающей средой». В переводе с греческого языка слово **экология** означает «знание о доме» [1]. Но это, конечно, не означает, что до Геккеля экологии не существовало. И до него многие биологи занимались вопросами взаимоотношения организмов и среды, поэтому как система знаний экология существовала всегда, но была составной частью биологии. Ученые создавали свои научные сообщества, а после – и организации

международного уровня. Наиболее плодотворным в международном сотрудничестве по вопросам экологии и экологического воспитания стал Международный союз охраны природы и природных ресурсов, созданный в 1948 году.

Первый Международный конгресс по окружающей среде был проведен в Стокгольме в 1972 году, в рамках этого конгресса была создана специальная программа ООН по окружающей среде (ЮНЕП), способствующая координации охраны природы на общем системном уровне. Конгресс послужил стартом в развитии экологии как современной, универсальной, быстро развивающейся науки. Большой вклад в развитие экологической науки внесли многие известные ученые, стоит отметить их достижения в области изучения экологических проблем.

Но в современной системе научных знаний понятие «экология» не ограничивается только биологическим знанием. По отношения к обществу, в котором существует множество различных социальных, экономических, генетических факторов выделяют социальную, техническую и медицинскую экологию, которые, объединяясь с экологией природных систем, составляют комплексную современную экологическую науку [3].

Современная экология стремится с помощью научных исследований объяснить перестройку биосферы в интересах человечества. При этом при взаимодействии природы и человека невозможно оставить природные экологические системы в первоначальном виде. Социальная экология основана на принципах единства человека и природы. Человек – часть природы, и его развитие является фактором изменения природы.

Экологическому воспитанию отводится роль формирования у человека способности и желания поступать в соответствии с законами экологии. Эффективность формирования экологической ответственности школьника зависит от того, насколько в учебном процессе учтены основные звенья: общественные отношения, потребности, интересы, цели, мотивы, установки и ценностные ориентации. Каждое звено обладает определенной самостоятельностью, и при потере хотя бы одного экологическое образование будет недостаточным, для того чтобы человек мог жить в современном мире, помогать в сохранении и улучшении природы, и сам он не сможет развиваться. В реальном учебном процессе учитель должен учитывать все степени ответственного отношения к окружающей среде у учащихся и находить к каждому ученику индивидуальный подход оценивания и поощрения. Ученик может иметь ответственное поручение по охране природы, что позволит учителю оценить действия ученика и понять уровень его экологического воспитания. Реализация экологического образования в учебном процессе происходит не только через традиционные курсы,

но и на специальных факультативах и специализированных курсах, которые позволяют максимально использовать познавательный потенциал экологического образования школьников. Большое влияние развитию экологических знаний уделяется также внеклассной и внешкольной деятельности учащихся [2].

Таким образом, экологическое воспитание в школе играет важную роль в формировании ответственного отношения к природе. Современная экологическая ситуация и глобальность экологических проблем, которые могут привести к катастрофическим последствиям, заставляют задуматься о пересмотре взаимоотношения человека и природы, а экологическое воспитание в школе является главным звеном в данном вопросе. Ведь именно в школе мы узнаем, что человек является частью природы и не может существовать за ее пределами.

Литература

1. Коробкин В. И. Экология : Учебник для студентов вузов / В. И. Коробкин, Л. В. Передельский. – 12-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 602 с.
2. Черновецкий В. В. Экологическое образование в школах разных стран мира : вопросы теории и практики / В. В. Черновецкий. – М., 1992. – 96 с.
3. Экологическое образование школьников / Под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной; – Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения. Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 160 с.

Дариенко О.Л.
(ГПОУ «Горловский техникум»
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОЛЛЕКТИВНО-ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОЛОГИЯ»

Технология коллективно-индивидуальной мыслительной деятельности основывается на совместной деятельности личности в процессе обучения, порождает его индивидуальную деятельность и направлена на развитие мышления, культуры и саморазвитие личности. Реализация технологии коллективно-индивидуальной мыслительной деятельности включает четыре такта, которые более подробно будут описаны ниже [1, с. 328].

В ГПОУ «ГТ» ГОУВПО «ДонНУ» при преподавании дисциплины «Экология» автором используется технология индивидуально-коллективной мыслительной деятельности в виде игры «Шесть шляп мышления».

На начальном этапе (первый такт) создаются группы психологического комфорта. Состав малых групп (5-7 человек) зависит от предпочтений и интересов студентов. В малые группы студенты объединяются по собственному желанию или с помощью преподавателя. Для образования малых групп целесообразно применить дидактическую игру «Отбор персонала» американского психолога С. Делингера.

Преподаватель предлагает проблему или задачу для решения. Например, *при выполнении практических заданий студентам необходимо определить перечень экологических проблем города Горловки, для которого следует разработать мероприятия по реализации программы «Чистый город»*. В то же время предлагается выяснить сначала индивидуально (домашняя работа), а затем коллективно (аудиторная работа), как сделать занятие интересным, полезным и познавательным, какие методы и приемы мотивации и стимулирования использовать с учетом образовательно-возрастной группы обучения. Разработка такого урока требует базовых экологических знаний студента.

На втором этапе преподаватель организует активную самостоятельную работу студентов, применяя методы коллективной мыслительной деятельности, и выступает как руководитель, консультант и помощник. На данном этапе используются методы мозгового штурма, методы синектики, морфологический анализ, анализ и синтез фантастических идей, «гирлянд ассоциаций», семикратный поиск, эвристические вопрос, инверсии, личная аналогия, «снежный ком», «коврик идей», карусель и т.д., которые способствуют развитию творческого мышления и креативности студентов

Третий этап направлен на презентацию согласованных решений малой группы, способов решения поставленной задачи. Презентация может осуществляться в форме «дерева решений», «интеллект карты» с использованием мультимедиа и видеоматериалов. Представители других малых групп задают вопросы, происходит межгрупповое обсуждения. Критериями оценки поискового решения задачи является умение презентовать разработку, убеждать и отстаивать принятое групповое решение, количество и качество приведенных аргументов, творческий подход к выполнению задания, инициативное участие, конструктивное взаимодействие.

На заключительном этапе осуществляется самоанализ совместной познавательной деятельности, выявляются сложности и ошибки, которые возникали на всех этапах работы и влияли на производительность работы малой группы. Преподаватель вместе с группой обсуждает ход занятия, полезность полученных знаний и умений, реализацию ожиданий. В процессе преподавания дисциплины «Экология» рефлексия происходит по методу «Шесть

шляп мышления». Такой метод учит применять различные способы мышления, оценивать ситуацию с разных сторон, прогнозировать события. Материалы: карточки-подсказки для проведения самоанализа студентами занятия с использованием метода «Шесть шляп мышления» (рис. 1).



Рис. 1 – Подведение результатов занятия по дисциплине «Экология»

Таким образом, применение технологии коллективно-индивидуальной мыслительной деятельности создает комфортные условия для индивидуального развития каждого студента. Использование такой технологии при преподавании дисциплин требует от преподавателя постоянного творческого поиска методов для решения познавательных противоречий

Литература

1. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект, 2004. – 560 с.

Дмитриева Ю.Л.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель:
д-р филол. наук, проф. Герасименко И.А.

ФИТОМОРФНЫЙ КОД РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ (на материале произведений С. Есенина, Н. Клюева и М. Кузмина)

Коды культуры являются предметом исследования дисциплин синтезирующего типа. Их изучению посвящены работы В.В. Красных, М.В. Пименовой, В.Н. Телия и др. Мы, вслед за В.В. Красных, под кодом культуры понимаем определённую систему, позволяющую интерпретировать мир и задающую основы его видения. Неоспорим для нас тот факт, что коды культуры аккумулируют этнокультурную информацию и фиксируют её при помощи знаковых систем (основной из которых является язык). Соответственно, коды культуры являются частью лингвокультуры этноса.

В современной лингвистике нет единой классификации кодов культуры. Исследователями выделяются антропоморфный, биоморфный, зооморфный, фитоморфный или вегетативный, мифологический или теоморфный, темпоральный, пространственный, колоративный, предметный, деминсиональный, ценностный, квантитативный и др. коды культуры. Среди названных кодов учёные (см. [Красных 2003; Пименова 2009; Багаутдинова 2007] и др.) выделяют базовые, к которым принято относить соматический, пространственный, временной, предметный, духовный и биоморфный коды культуры.

Биоморфный код культуры связан «с живыми существами, населяющими окружающий мир» [3, с. 307]. Он отражает совокупность представлений этноса о флоре и фауне. В нём выделяют зооморфный и фитоморфный (или вегетативный) коды или субкоды.

Фитоморфный код культуры рассматриваем как совокупность языковых знаков, объективирующих представления о растительном мире и культурных смыслах, ценностях и установках, связанных с этим миром. М. В. Пименова выделяет три группы признаков, которые формируют анализируемый код. К первой группе исследователь относит морфологические признаки растений, ко второй – признаки видов растений, а к третьей – характеристики растительного массива.

Морфологические признаки растений, составляющие первую группу параметров фитоморфного кода, реализуются, например, в поэтических текстах М. Кузмина при помощи лексем *на листах, веток, аллея, пень, ствол*. Ср.: *Пролился дождь; воздушны мысли. / Из окон рокот ровных гамм. / Душа стремится (вдаль ли? ввысь ли?), / А капли* ***на листах*** *повисли...* (М. Кузмин); *Что сначала мне воспеть? / Царскосельскую* ***аллею****, / Где на западе, алея, / Тёмных*

веток *встала сеть?* (М. Кузмин); *Ни с места конь, копытом бьёт о* ***пень***... (М. Кузмин); *Лишь птиц лесных протяжный крик и тонкий / Да белки бег на* ***ствол****, покрытый мхом* (М. Кузмин). В семантике всех выделенных вербальных знаков есть указание на растение, в частности дерево. Так, лексема *лист* содержит сему «один из основных органов растения» [5, с. 279], которая конкретизируется примером «*Зелёные листья деревьев*» [5, с. 279], объективирующим традиционные представления, закреплённые в языковом опыте этноса за анализируемой лексемой. Значение словоформы *веток* включает сему «небольшой боковой отросток дерева» [5, с. 67], аналогичную интегральную сему находим в плане содержании вербальных знаков *ствол* («основная часть дерева» [5, с. 664]) и *пень* («остаток дерева» [5, с. 428]). В слове *аллея* заложено значение «дорога с рядами деревьев, посаженных по обеим её сторонам» [5, с. 22].

Вторая группа признаков биоморфоного кода реализована языковыми знаками, называющими виды растений. Для примера мы проанализировали частотность употребления лексических единиц, объективирующих названия разновидностей деревьев, в произведениях С. Есенина. Последние мы квалифицируем как одну из важных характеристик образа дерева, поскольку она указывает на распространённость определённых видов дерева, систему ценностей, закреплённых в лингвокультуре за ними.

В поэтических текстах С. Есенина образ дерева эксплицирован следующими словоформами, воплощающими разновидности дерева: *берёза, клён, черёмуха, ива, ель (ёлка), липа, осина, тополь, сосна, рябина, верба, калина, ракита, яблоня, кедр, дуб, вяз, вишня, ольха*.

Параметры растительного массива (третья группа признаков) объективированы лексемами *лес, сад, дубрава* и т.п. Ср.: *Вы обещали нам* ***сады*** */ В краю улыбчиво-далёком* (Н. Клюев); *Выйдем в* ***сад****, с тобою рядом / Мне так ново, так светло* (Н. Клюев); *Убегают дороги извивы, /* ***Перелесков, лесов*** *пояса*... (Н. Клюев). В приведённых примерах словоформа *сад* эксплицирует значение «участок земли, засаженный деревьями, кустами, цветами» [5, с. 601]. Языковой знак *перелесок* зафиксирован языковым опытом этноса как «небольшой лес, отделённый полянами от других лесных участков, или редкий лес, соединяющий лесные массивы» [5, с. 435]. Лексема *лес* имеет значение «множества деревьев, растущих на большом пространстве» [5, с. 276]. Следовательно, проанализированные лексические единицы содержат в значении интегральную сему «совокупность деревьев».

Таким образом, фитоморфный код культуры содержит три группы признаков, объективированных единицами языка, что свидетельствует о включении этих параметров в языковой опыт этноса. Рассматриваемый код культуры интерпретируется нами как часть биоморфного кода культуры, относимого исследователями к числу базовых культурных кодов.

Литература

1. Багаутдинова Г. А. Человек во фразеологии : антропоцентрический и аксиологический аспекты : автореф. дисс. на соиск. учён. степ. д. филол. наук / Г. А. Багаутдинова. – Казань, 2007. – Режим доступа к автореферату : http://cheloveknauka.com/chelovek-vo-frazeologii.
2. Клюев Н. А. Сочинения : в 2-х томах. [Т. 1] / Н. А. Клюев ; Под общ. ред. Г. П.Струве, Б. А. Филиппова. – Б.м. : A. Neimanis, 1969. – Режим доступа к тому : http://www.booksite.ru/klyuev/2_1.html.
3. Красных В. В. «Свой» среди «чужих» : миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : ЙТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
4. Кузмин М. А. Стихотворения : в 12-ти книгах / М. А. Кузмин. – 2-е изд., испр. – Санкт-Петербург : Академический Проект, 2000. – Режим доступа к книгам : http://az.lib.ru/k/kuzmin_m_a/.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – [18-е изд., стереотип.]. – М. : Рус. яз., 1986. – 797 с.
6. Пименова М. В. Введение в концептуальные исследования : учеб. пособие / М. В. Пименова, О. Н. Кондратьева. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Кемерово : КемГУ, 2009. – 160 с. – (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 5).

Донцова А.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Решетарова И.В.

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

Усовершенствование языка в основном гарантируется лексикой, которая моментально откликается на разнообразные изменения в общественной жизни и является особой формой собирания общественно-познавательного опыта и передачи его в цепи поколений.

Под общественно-политической лексикой понимается та часть словарного состава языка, которая, кроме того что обозначает явления общественной жизни, также в своем употреблении обнаруживает социальные и идеологические особенности [3].

Изменения в общественно-политической жизни происходят непрерывно, вследствие чего постоянно меняется и состав общественно-политической лексики. Взаимосвязь между общественно-политической лексикой и внеязыковой реальностью проявляется в степени активности лексических единиц в речи. Зачастую, появившаяся на страницах прессы лексическая единица, которая была создана для отражения какого-либо явления, процесса в общественно-политической жизни того или иного государства,

уже через несколько дней появляется в прессе других стран. Таким примером в большинстве случаев выступают лексические единицы, которые обозначают географические названия, указывают на территориальные изменения (например, изменение применения аббревиатуры СССР на отдельные названия всех государств, входивших в Союз). Этот факт может являться свидетельством тесных контактов между государствами и их национальными языками (особенно в сфере общественно-политической лексики) [2, с. 179].

Лингвистами принято выделять следующие компоненты общественно-политического текста: 1. Слова и словосочетания, принадлежащие к ядру общественно-политической лексики. 2. Общеупотребительная лексика. 3. Термины. 4. Окказионально употребляемые термины. 5. Прецизионная лексика [1, с. 89].

Примером действия общественно-политической лексики могут служить советизмы – слова, отражающие специфические особенности советской реальности. Например: *партком, горком, комсорг* и т.д. Слова данной группы на сегодняшний день уже можно считать историзмами, которые в определенный период характеризовали эпоху социализма.

Таким образом, общественно-политическая лексика является существенным элементом развития общества. Именно в общественно-политической лексике отражаются все типичные для лексики в целом изменения.

Литература

1. Галкина Е. Н. Перевод аббревиатур и акронимов на русский язык // Россия и Запад : диалог культур : учеб. пособие / Е. Н. Галкина. – М. : Гелиос, 2005. – 177 с.
2. Комарова З. И. О сущности термина / З. И. Комарова // Термин и слово. – Горький, 1979. – 92 с.
3. Моисеев А. И. О языковой природе термина / А. И. Моисеев // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М., 1970. – С. 127-138.

Дрыга Ю.Л.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Белоконь Н.А.

МОТИВ КОРАБЛЯ В РОМАНЕ Д. БАРНСА «ИСТОРИЯ МИРА В 10 ½ ГЛАВАХ»

Творчество Джулиана Барнса давно является объектом внимания читателей и исследователей. Известный роман Д. Барнса «История мира в 10 ½ главах» анализировался в работах как зарубежных, так и отечественных литературоведов: Д. Мартин, Д.В. Затонский,

Е.В. Колодинская, Д.А. Радченко и другие. В работах больше уделяется внимание стилю, жанровой специфике романа. Цель нашего исследования – рассмотреть мотив корабля в романе Д. Барнса «История мира в 10 ½ главах».

Обратимся к пониманию термина «мотив». В.Е. Хализев считает, что «мотив – это компонент произведений, обладающий повышенной семантической значимостью. Он активно причастен к теме и концепции произведения, но им не тождественен» [3, с. 175]. Б.Н. Путилов подчеркивает, что «каждый мотив обладает устойчивым набором значений» [1, с. 84]. Мотив может являть собой отдельное слово или словосочетание, повторяемое и варьируемое, или предстать как нечто обозначаемое посредством различных лексических единиц, или выступать в виде заглавия или эпиграфа. Важнейшая черта мотива – его способность оказываться полуреализованным в тексте, явленным в нем неполно. И.В. Силантьев термину «мотив» посвятил исследование «Поэтика мотива». В нем автор рассматривает мотив с точки зрения его происхождения, смысловой наполненности и функционирования в текстах. И. Силантьев говорит, что сама структура мотива предполагает ее заполнение, семантическое насыщение признаками художественного пространства и времени. Кроме того, мотив как «повествовательный феномен» характеризуется «интертекстуальным поворотом», то есть признак мотива – это его обязательная повторяемость за пределами текста одного произведения [2, с. 112].

На основании всего вышесказанного, мотив обладает следующими свойствами:

- повышенная значимость, семантическая насыщенность;
- причастность теме и идее (а также сюжету, фабуле);
- наличие у мотива словесной и предметной закрепленности в самом тексте произведения;
- повторяемость, варьируемость.

Так как темой нашего исследования является «Мотив корабля в романе Д. Барнса «История мира в 10 ½ главах», мы можем определить наиболее важные мотивы в этом произведении:

1) мотив водного путешествия и путешествия как некоего перемещения субъекта не только в пространстве, но и во времени;

2) мотив спасения, избавления, избранности (и обратный ему – мотив кораблекрушения, катастрофы, оставленности, и – в том числе – Богооставленности) – с этими мотивами связаны образы безбилетников, пассажиров, туристов, «чистых» и «нечистых»;

3) как сюжетообразующий (и в некотором роде также центральный) – мотив корабля (включающий уже упомянутые мотивы).

Мотив корабля, наряду с мотивом повторяющейся истории, является центральным, что обусловлено не только его повторяемостью

во всех главах романа, но и тем, какую семантическую нагрузку несет на себе образ корабля (что, несомненно, важно для понимания и мотива). Игровое начало, присущее прозе Барнса, реализуется и в области мотивов: мотивы повторяются, обыгрываются, модифицируются. В романе постоянно возникает образ корабля, плывущего без управления, без цели. Не умеет управлять ковчегом Ной (глава «Безбилетник»), не знает, куда ей плыть, Кэтлин (глава «Уцелевшая»), из-за некомпетентного руководства происходит трагедия с экипажем фрегата «Медуза» (глава «Кораблекрушение»). Еще одна важная деталь, связанная с образом корабля, – мотив дрейфа, т.е. своего рода движения в никуда: туристический лайнер, захваченный террористами, никем не управляется и описывает в море круги; Кэтлин узнает, что ее лодка кружила на одном месте; не могут управлять своим плотом потерпевшие катастрофу моряки фрегата «Медуза», они просто дрейфуют в океане. Бессмысленный дрейф кораблей, которыми никто не управляет, отражает мировосприятие автора: история человеческой цивилизации – это не развитие, а бесконечное повторение ошибок, нескончаемое путешествие от одной катастрофы к другой.

Литература

1. Путилов Б. Н. Фольклор и народная культура / Б. Н. Путилов. – СПб., 1994. – 172 с.
2. Силантьев И. Поэтика мотива / И. Силантьев. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 299 с.
3. Хализев В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – М. : Высш. шк., 1999. – 240 с.

Евдокимова Д.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современный мир с его техническим и технологическим прогрессом влияет на все стороны общественной жизни, не оставляя без внимания и сферу образования. Современные дети воспринимают окружающий мир через экран монитора, и игнорировать это нельзя. Особенно при обучении иностранному языку, когда необходимость естественной интеграции во всемирное информационное пространство стала приоритетным направлением образовательной деятельности учебных заведений, а иностранный

язык дает возможность с легкостью приобщиться к мировой культуре при всеобщей глобализации.

Одним из путей повышения эффективности обучения является внедрение в процесс обучения информационных технологий. Информационные технологии позволяют сделать обучение более наглядным, обеспечивают личностно-ориентированный подход к обучению, повышают интенсивность занятий. «Информационная технология – совокупность технических и программных средств сбора, обработки, хранения и передачи информации» [1, с. 111].

Термин «технология» пришел к нам из греческого языка, а в переводе он означает «наука». Современное понимание данного слова включает в себя применение инженерных и научных знаний для решения конкретных практических задач. Тогда информационная технология – это такая технология, которая направлена на преобразование и обработку информации. По сути, информационная технология является обобщающим понятием, описывающим различные механизмы, устройства, алгоритмы, способы обработки данных. Важнейшим современным устройством информационных технологий является компьютер, снабженный необходимым программным обеспечением. Вторым по счету, но не менее важным оборудованием, считаются средства коммуникации с размещенной на них информацией [2, с. 5-13].

Информационные технологии являются эффективным средством индивидуализации обучения, интенсификации самостоятельной работы учащихся, повышения мотивации и познавательной активности. У учащихся развивается умение осуществлять поиск в образовательной сети Интернет, классифицировать информацию, критически подходить к ней. Электронные средства способствуют повышению информационной культуры, что является необходимым качеством современного человека, прививает навыки самообразования и интерес к обучению. Если есть интерес, то есть и прогресс, который влияет на качество образования.

Эффективности процесса обучения в современных условиях способствуют информационно-справочные системы, электронные учебники и энциклопедии, ресурсы Интернета. Использование видео- и аудиоматериалов, обладающих значительной информационной емкостью, также способствует активизации познавательной деятельности учащегося.

Таким образом, проникновение информационных технологий в сферу образования позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Целью этих технологий в образовании является усиление интеллектуальных возможностей учащихся в информационном обществе, а также гуманизация, индивидуализация, интенсификация процесса обучения и повышение качества обучения на всех ступенях образовательной системы.

Литература

1. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Под. ред. Г. М. Коджаспирова. – Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – С. 111.
2. Шолохович В. Ф. Информационные технологии обучения / В. Ф. Шолохович // Информатика и образование. – 1998. – № 2. – С. 5-13.

Емельянова К.Ю.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Теркулов В.И.

СТРУКТУРА АББРЕВИАТУРНОЙ ГРУППЫ С АББРОКОНСТРУКТОМ *ДИФ-*

В основу описания аббревиатурной группы (далее – АГ) с абброконструктом (далее – АК) *диф-* положен анализ отношений между сложносокращенным словом (далее – ССС) и эквивалентными ему словосочетаниями.

Аббревиатурная группа – совокупность гнезд эквивалентности ССС, имеющих тождественный абброконструкт, то есть часть аббревиатуры, сокращенный эквивалент какого-либо слова (вторичный конструкт аббревиатуры), АК, «присоединяясь» к определенным словам, формирует из их числа АГ [1, с. 14]. Материал для описания составили 16 ГЭ, входящих в АГ с АК *диф-*. Было обнаружено 14 частичносокращённых и 2 слоговые (*диффур*, *дифгем*) аббревиатуры.

Диф- является АК АГ *Диф*, возникшим в результате фонетической редукции прилагательных *дифференциальный*, *дифференцированный*, *диффузный*, *диффузионный*. Мы уточнили семантику таких слов, как *дифференциальный/дифференцированный* и *диффузный/диффузионный*. Объект *дифференцированный*, если различия меняются в зависимости от каких-то условий. Напротив, *дифференциальный* – это такой, который содержит в себе разные признаки. Эти признаки являются постоянными, они не зависят от «внешних факторов». *Диффузный* – рассеянный, смешанный, неопределённый, расплывчатый, нечёткий; получившийся в результате диффузии; *диффузионный* – свойственный диффузии, характерный для неё; получившийся в результате диффузии.

АК *диф-* формирует два ядра, одно из которых составляют эквиваленты *дифференциальный/дифференцированный*, а второе – *диффузный/диффузионный*. Иначе говоря, АГ составляют четыре разных коррелята конструкта *диф*, или, по-другому, четыре симультанта данного АК [2]. Существует два вида симультантов: абсолютный и включенный: «Разделение на абсолютный и

включенный симультанты опирается на отношение аббревиатуры к объекту действительности» [2]. Если такой объект один, но называется двумя способами, то это включенный симультант, если же в действительности два объекта и два варианта расшифровки, то мы имеет дело сабсолютным симультантом. АГ *диф* в основном составляют абсолютные симультанты, но было обнаружено и два включенных симультанта (*дифференциальная/дифференцированная диагностика*).

В анализируемой нами АГ было отмечено два типа АК – абброэквивалент и абброморфема. Абброэквивалент (АЭ) – сокращенный элемент, являющийся в ССС эквивалентом слов исходных словосочетаний, в результате редукции которых они возникли (например, АЭ *диф* в слове *дифзачёт< дифференцированный зачёт).* Абброморфема (АМ) – АК, который используется вне связи с каким-либо словосочетанием, а только по аналогии, непосредственно присоединяется при образовании ССС к производящему слову [4] (например, АМ *диф* в слове *дифманометр< дифференцированный манометр*). Таким образом, в нашем исследовании мы обнаружили два деривационных направления между ССС и словосочетанием: универбализацию – трансформация словосочетания в функционально-семантически эквивалентное ему слово (>аббревиатура) и псевдоуниверблизацию – развертывание аббревиатурного слова в словосочетание с тождественным значением (>квазиаббревиатура).

В ходе анализа АГ была отмечена текстовая множественность эквивалентных словосочетаний ССС. Используя данные эквиваленты, или дешифровальные стимулы (ДС) ССС, можно сказать также о двух типах ДС. Выделяют два типа ДС по результату его воплощения в текстовом эквиваленте – абсолютный (презентатив) и уточняющий (интерпретатив) [3]. Например, *дифференциальный автомат* (дифавтомат) и *диффузионный* насос (дифнасос) являются презентативами, поскольку реализуют регулярную модель «прил1ед (<АК) + сущ1ед». Интерпретатив – это тип ДС, который структурно и семантически усложняет исходную единицу (ССС) [3]. Например, *автоматический выключатель дифференциального тока <дифавтомат*; *дифференциальный усилительный каскад <дифкаскад.*

Таким образом, в нашей статье был осуществлен анализ аббревиатурной группы с абброконструктом *диф-* на основе: рассмотрения гнезда эквивалентности слов, входящих в состав АГ с АК *диф-;* разграничения двух типов АК – абброэквивалента и абброморфемы на базе квантитативного анализа, определения двух типов ТЭ – текстово-деривационной эквивалентности и текстово-модификационной эквивалентности и существования регулярных стереотипных моделей для образования множеств «расшифровок» ССС, которые определяются как дешифровальные стимулы.

Литература

1. Бровец А. И. Аббревиатуры с аббревиационным конструктом «электро» : Международный конкурс студенческих научных работ по русской филологии в 2016 году / А. И. Бровец. – Донецк : ДонНУ, 2015. – 46 с.
2. Бровец А. И. О симультанных абброконструктах (на материале аббревиационной группы электро) / А. И. Бровец // Русский язык в поликультурном мире : X Международная научно-практическая конференция (8-11 июня 2016 г.) : сб. науч. статей. В 2-х т. / отв. ред. Е. Я. Титаренко. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2016. – Т. 1. – С. 41-52.
3. Бровец А. И. Базовые типы дешифровальных стимулов в гнезде эквивалентности сложносокращенного слова / А. И. Бровец // Наука и мир в языковом пространстве : сборник научных трудов II Республиканской очно-заочной научной конференции (23 ноября 2016 г., Макеевка) / редкол. : Е. В. Горохов, Н. М. Зайченко и др. – Макеевка : ДонНАСА, 2016. – С. 51–57.
4. Теркулов В. И. Типология сокращенных конструктов аббревиатур / В. И. Теркулов // Известия ВГПУ. – № 3 (98). – Волгоград, 2015. – С. 127-133.

Еремьянц М.О.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жарикова О.В.

ТЕАТР МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ

Имя Марины Ивановны Цветаевой довольно известно среди масс, однако Марину Цветаеву больше знают как прекрасную поэтессу. Помимо лирических стихов, Цветаева оставила значительное творческое наследие: семнадцать поэм, восемнадцать стихотворных драм, автобиографическую, мемуарную и историко-литературную прозу, эссе и философско-критические этюды. Особое место в ее творчестве занимают поэмы. В ее творчестве первых послереволюционных лет просматривается явное увлечение театром, она создает шесть романтических пьес, среди которых «Метель», «Приключение» и «Феникс» (еще три остались не завершены). А также циклы «Любви старинные туманы», «Комедьянт», «Дон-Жуан» и «Кармен».

Отношение Цветаевой к театру было несколько амбивалентным: оно заключало и притяжение, и отталкивание. «О равнодушии она говорит в 1926 году. Между тем в молодые годы Цветаева написала несколько пьес для театра./.../ Были две причины, положившие основы всей цветаевской драматургии. Во-первых, дружба с Павликом Антокольским, во-вторых, увлечение театром сестер отца.

Цветаева вряд ли увлекалась театром даже в то время, когда она писала свои пьесы» [2, с. 54]. Также, свое отношение к театру она высказала в стихах. Так, например, в стихотворении «Комедьянт» она отразила, по ее мнению, суть театра. Стихотворение наполнено лексикой характеризующей фальшивость, наигранность и лукавство театра. «Цветаева, ненавидящая театр за фальшь, ибо любит во всем естественность правду, не могла увлечься театром, или актером, или актрисой. Но она легко увлекалась людьми, которые – вернее, некоторые из которых оказались актерами и актрисами» [2, с. 59]. Цветаева имела много друзей и знакомых «людей театра», среди которых А. Стахович, С. Голлицей, В. Алексеев, Сонечка Голлидей и другие. Марина Цветаева никогда не оставалась равнодушной к духовному, неординарному, искреннему. А эти люди очаровывали ее именно своей искренностью, отдачей своему делу, обаянием и талантом. Именно для Сонечки Голлидей Цветаева решила сделать своеобразный подарок – свои пьесы «Приключение», «Фортуна», «Каменный ангел». В каждой из этих пьес есть роли, рассчитанные специально на Сонечку Голлидей.

«Я принадлежу к тем зрителям, которые по окончании мистерии, разрывают на части Иуду» [2, с. 59] – так сказала Марина Ивановна о себе как о зрителе. Исходя из этого выражения, можно сделать вывод, что Марина Цветаева относила себя к тем зрителям, которые настолько погружаются в фантазию, что потом не могут отличить реальность от вымысла. Все дело в способности чувствовать и в силе воображения человека.

Летом 1919 года Цветаева в дневнике сделала такую запись: «Я стала писать пьесы – это пришло как неизбежность – просто голос перерос стихи, слишком много вздоху в груди стало для флейты» [3]. В драматургии Цветаева нашла для себя новые просторы для творчества.

Всего из-под пера Марины Цветаевой вышло 9 драматических произведений: «Червонный валет» (1918), «Метель» (1918), «Фортуна» (1918), «Приключение» (1918-1919), «Пьеса о Мэри» (1919, не завершена), «Каменный Ангел» (1919), «Феникс» (1919), «Ариадна» (1924), «Федра» (1927).

Цветаева не соблюдала законов драмы, она ощущала массовое сознание [1] – пишет в своей статье о Марине Ивановне Виталий Вульф. Театр Марины Цветаевой вслед за лирикой, называют трагедийным. Ее театр – прямое продолжение лирики, он обладает конфликтностью, остротой, обращением к форме монолога и диалога, перевоплощением во множество обликов, также как и ее лирика, пьесы пронизаны романтизмом. Основными темами являются любовь, разлука. В своих произведениях Цветаева нередко описывает обстановку XVIII века во Франции. Обычно, Цветаева описывает бытовые, живые сцены, только лишь в пьесе

«Червонный валет» персонажи и место действия условны. Именно поэтому, после написания этой пьесы, Цветаева даже не видела никого в ролях. Только лишь через год, познакомившись с актрисой В. К. Звягинцевой, Цветаева захочет видеть ее в роли «Червонной дамы». Для своих пьес М. Цветаева выбирает личности яркие, характерные для своего времени. Это – Наполеон, Казанова, герцог Лозэн – люди, которые в истории оставили свой след. Также, Цветаева обращалась к античности, так, более поздние пьесы «Ариадна» и «Федра», написанным по мотивам античного мифа.

Театр Марины Цветаевой неоднозначен, как и само отношение Цветаевой к театральному искусству. Марина Ивановна объединила воедино лирику и театр. «Цветаева пишет свои драматические произведения, рассматривая их как пьесы для театра и актера, а как поэтические произведения, предназначенные, прежде всего для чтения, а не для постановки на сцене» [2, с. 55]. Вопрос о том, можно ли назвать Цветаеву драматургом, также спорен. Она никогда не забывает, что она – прежде всего, поэт.

Литература

1. Вульф В. Марина Цветаева и люди театра [Электронный ресурс] / В. Вульф. – Режим доступа : http://tsvetaeva.narod.ru/WIN/about/vulftstheatre.html.
2. Лаврова Е. Поэтическое миросозерцание М. И. Цветаевой / Е. Лаврова. – Горловка, 1994. – 368 с.
3. Цветаева М. Театр / Сост., подг. текста и коммент. А. Эфрон и А. Саакянц. – М. : Искусство, 1989. – 382 с.

Ермошкин А.Е.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: ассист. Шатохина М.В.

СУДЬБА СЛАВЯН В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

В знаменитых манифестах от 20 и 29 июля 1914 года Николай II чётко обозначил причины вступления Российской империи в войну – защита территории Отечества, его чести, достоинства, положения России среди великих держав, а также защита единокровных и единоверных братьев-славян.

Успехи русского оружия вселяли надежду порабощенным славянским народам. Они надеялись, что Австро-Венгерская империя не выдержит ударов войны, что будут созданы благоприятные условия для создания независимых славянских государств. Поэтому славяне – чехи, словаки, поляки, хорваты, сербы, украинцы, русины, словенцы и др., составлявшие значительную часть населения Австро-Венгрии, начали с первых же дней войны вести борьбу

за национальную независимость. Эта борьба приняла различные формы.

Так, чехи и словаки всеми способами старались избежать мобилизации в австро-венгерскую армию, во многих сформированных из них воинских частях, отправляемых на восток, вспыхивали волнения. Естественно, это сильно снижало боеспособность австро-венгерской армии. В её рядах числились 17,5% одних только чехов и словаков, а в целом доля славян составляла 45,2% (10,2% поляков, 7,5% сербов и хорватов, 7,4% русинов, 2,6% словенцев) [1, с. 43].

На Восточном фронте чешские и словацкие солдаты, не желая воевать за Австро-Венгрию, большими группами сдавались в русский плен. Добровольная сдача в плен приняла настолько массовый характер, что уже весной 1915 г., как известно, дело дошло до перехода на сторону русских целых воинских частей. Так, 3 апреля, в период Карпатской операции добровольно перешла на нашу сторону значительная часть солдат и даже офицеров 28-го Пражского полка. А в мае того же года в районе р. Сан произошла массовая сдача в русский плен свыше 1500 бойцов 36-го Младоболеславского полка [1, с. 43].

Пытаясь найти оправдание своим военным неудачам, австро-венгерское командование свалило вину на украинцев. Отступавшие австрийские и особенно венгерские войска с завидным усердием развернули кампанию массового террора против украинцев. Сначала русофилов, а затем и вообще украинцев сотнями арестовывали и казнили без суда и следствия. Тысячами их перегоняли в Австрию, в концентрационные лагеря, среди которых наиболее печальной славой пользовался Талергоф. В кошмарных условиях здесь содержали 30 тыс. русофилов и украинофилов, обреченных вымирать от болезней. Только в 1917 г., когда в венском парламенте разразился скандал, вызванный фактами подобного обращения с австрийскими подданными, этот и другие лагеря были закрыты [3, с. 433].

В Российской империи военнопленные славяне пользовались льготами. Славян старались размещать в центральных и южных губерниях с благоприятными климатическими условиями, направляли на сельскохозяйственные работы, в то время как неславян – в шахты, на строительство, дорожные работы и т.д. Военным офицерам-славянам предоставляли свободное времяпрепровождение, а солдатам – возможность совершать воскресные прогулки. Все они могли общаться с соотечественниками [1, с. 45].

Многие военнопленные-славяне выражали желание с оружием в руках отстаивать независимость своей родины. На такой шаг могли пойти лишь подлинные патриоты. Ведь в случае попадания

в плен их ждал не лагерь для военнопленных, а трибунал со всеми вытекающими последствиями. И хотя использование таких добровольцев на фронте являлось грубым нарушением принципов Гаагской конвенции 1907 г., военные власти шли на встречу, так как это в глазах российского общества придавало ведущейся войне освободительный характер.

3(23) апреля 1916 г. новый начальник штаба Верховного главнокомандующего генерал от инфантерии М.В. Алексеев обратился к Николаю II с письменным докладом, где отмечал: правление Союза чешско-словацких обществ ходатайствует перед военными властями об освобождении военнопленных чехов и словаков, «доказавших свою преданность славянской идее и имеющих поручительство чешско-словацкой организации», с целью более широкого и целесообразного использования их, главным образом, для нужд действующей армии. По мнению Алексеева, первоначально следовало освободить бывших военнослужащих 28-го Пражского и 36-го Младоболеславского полков, добровольно сдавшихся в русский плен, а также славян-беженцев из Австро-Венгрии, ушедших с отступавшими частями русской армии в 1915 г., других славян, за лояльность которых поручатся славянские общества и землячества. На всё изложенное Алексеевым царь ответил «принципиальным согласием» [2].

Подытоживая, можно сказать, что Россия имела положительное влияние на славян, входивших в состав Австро-Венгерской армии. Не желая воевать против братского народа, славяне массово сдавались в русский плен. Кроме того, некоторые выражали желание воевать за Россию против Австро-Венгрии и Германии. Такое положение вещей активно поддерживало правительство Российской империи, для которого было важно настроить славян против врагов.

Литература

1. Степанов С. С. Инвалиды и война. Инвалиды Первой мировой войны : Исторические и нравственные уроки : доклады и выступления участников II Международной научно-практической конференции «Инвалиды и война. Инвалиды Первой мировой войны : исторические и нравственные уроки» / С. С. Степанов, Е. Ю. Сергеева. – М. : МНЭПУ, 2013. – 384 с.
2. Клеванский А. Х. Военнопленные центральных держав в царской и революционной России (1914-1918 гг.) / А. Х. Клеванский // Интернационалисты в боях за власть Советов. – М., 1965. – 25 с.
3. Субтельний О. Україна : історія / О. Субтельний. – К. : Либідь, 1994. – 736 с.: іл – Рос. мовою.

Жильцова Я.И.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С.Э.

ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК ЭТАП ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В настоящее время система образования претерпевает существенные изменения. Появляются новые методы, формы, технологии. Для успешного введения в практику различных инноваций, для выполнения определенного круга задач, педагог должен обладать необходимым уровнем профессионализма. К профессионализму мы можем отнести способность к нестандартным трудовым действиям, мобильность, готовность к переменам, самостоятельность в принятии решений, решение важных проблем. Профессионализм педагогов заключается не только в том, чтобы дать знания в различных областях наук, а и в том, чтобы воспитать у обучающихся качества, такие как доброта, искренность, милосердие, готовность помочь в трудную минуту.

Студенты ОО ВПО «ГИИЯ», обладающие такими достоинствами, объединились в добровольческое движение «Студенческое сердце». Одно из направлений добровольческого движения – проект «Помни о стариках», оформившийся из разрозненных акций и мероприятий. Добровольцы, участники проекта, решают одну из острых проблем – проблему качества существования пожилого человека в современном обществе.

Стоит отметить, что человек с наступлением старости лишается многих важных вещей: меняется привычный жизненный ритм, сужаются социальные связи и социальная активность, возникают трудности в поддерживании отношений с близкими [3, с. 331].

Решить проблему социального одиночества пожилых людей можно с помощью привлечения добровольческих организаций, а именно будущих педагогов-добровольцев. Занимаясь добровольческой деятельностью, студенты профессионально растут. Работая с пожилыми людьми, будущие педагоги становятся более дисциплинированными, сдержанными, приобретают опыт работы с разными возрастными категориями, учатся не только разрабатывать, но и проводить проекты, закрепляют полученные теоретические знания на практике.

В рамках проекта мы проводили культурно-досуговые [2, с. 115] праздники, обряды, конкурсы, фестивали (мероприятия, такие как «Бабушкины посиделки», «Из детских рук частичку теплоты», «Мы вас любим» и т.п.).

Приведем примеры некоторых из них. В декабре 2016 г. в благотворительном фонде «Витязь» города Горловки для участников клуба «Доброе сердце» (люди от 60 и старше) была проведена

добровольческая акция «Бабушкины посиделки». Студентами-добровольцами подготовлена тематическая праздничная программа «Назад, в СССР», включающая в себя песни, танцы, конкурсы. Студенты-добровольцы были поражены энергией и задором, жизнерадостностью людей возраста от 60 и выше.

Еще одна добровольческая акция проведена в январе 2017 г. в Горловском доме-интернате для пожилых, в котором живут также люди возрастом от 60 и старше. Новогодняя программа включала в себя конкурсы, песни, танцы. Во время праздника мы увидели, что перед нами сидят люди, которым не хватает любви, ласки и заботы. Студентам было тяжело справиться со своими эмоциями.

Опираясь на изученные теоретические источники и собственный опыт работы с пожилыми людьми, дальнейшие перспективы работы видим в активизации педагогического сопровождения проекта. Считаем необходимым осуществление целого комплекса мероприятий: предварительное ознакомление студентов-добровольцев с особенностями зрительской аудитории (психологическими и индивидуальными), разработку тематических программ для пожилых людей (подбор конкурсов, соответствующих возрасту, скорости совершения мыслительных операций и т.д.), выявление добровольцев, готовых работать именно с такой возрастной категорией, изучение специальной педагогической литературы по исследуемой нами теме, а также важны полученные теоретические знания в области психологии и риторики. И только так мы сможем добиться желаемого успеха.

Сейчас в нашей разработке находится программа с музыкотерапией [1]. Основываемся на теоретических знаниях, практическом опыте психологов, медицинских сотрудников, которые описывают воздействие музыки на человека и приводят рекомендуемый перечень музыкальных произведений. Мы решили в программе использовать музыку, которая позитивно повлияет на эмоциональное и физиологическое состояние пожилых людей, – Баха, Бетховена, Рубинштейна, Шопена и др.

Таким образом, констатируем, что при работе студентов с пожилыми людьми возникает двусторонняя связь, благодаря которой каждая из сторон получает что-то более значимое, чем просто общение, более необходимое, что является ценным опытом для формирования профессиональных качеств и профессионального становления будущих педагогов.

Литература

1. Бордова Е. Б. Методика организации и проведения музыкотерапии для пожилых людей и инвалидов [Электронный ресурс] / Е. Б. Бордова // Тулунский ПНИ. – 2015. – Режим доступа : internat-tulun.ru/wp-content/uploads/2015/07.

2. Сухова Л. С. Организация досуга и свободного времени пожилых людей / Л. С. Сухова; под ред. А. В. Флинта // Проблемы старости: духовные, медицинские и социальные аспекты : Сб. трудов. – М. : Свято-Дмитриевское училище сестер милосердия, 2003. – С. 107-121.
3. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.

Жуков К.М.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького»)
Научный руководитель: преп. Омельченко Е.М.

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Научно-технический прогресс и интенсификация международного, экономического и технического сотрудничества повышают роль терминологической лексики в современных языках. В связи с этим возникает необходимость интенсивного изучения современного состояния терминологии телевидения и способов её перевода, т.к. эта область терминологии является коммуникативно значимой для современной цивилизации. Анализ путей перевода терминов англоязычного телевидения позволил выявить использование следующих способов: 1) описательный перевод, 2) дословный перевод, 3) транслитерирование и транскрибирование.

1) Описательный перевод – лексико-грамматическая трансформация, при которой лексическая единица языка оригинала заменяется словосочетанием, эксплицирующим её значение, т.е. дающим более полное объяснение или определение этого значения на язык перевода [1, с. 54], например: *be-picture* – ‘недорогой игровой фильм, в котором участвуют знаменитости’; *multiplex* – ‘совокупность телевизионных каналов при цифровом вещании’; *amerime* – ‘анимационная продукция, выполненная в аниме-стиле, выпущенная за пределами Японии’; *extravaganza* – ‘кинофильм, сюжет которого построен на преувеличениях’; *newsreel* – ‘лента, посвящённая последним новостям или спортивным соревнованиям’; *remote* – ‘материал, который снимается вне студии’; *cliffhanger* – ‘художественный приём в создании сюжетной линии’; *busy picture* – ‘изображение с быстродвижущимися объектами’; *miscast* – ‘неудачно выбранный на роль актера’; *quickie* – ‘телепрограмма, снятая в сжатые сроки за малые средства’; *swarming* – ‘эффект, обусловленный чрезмерной зернистостью киноизображения’; *feminine angle* – ‘сюжет кинофильма, основанный на привлекательности ведущей актрисы’;

aside – ‘реплика актера или ведущего, обращенная к зрителю или к самому себе’; *cat-walk* – ‘подвесные леса для установки осветительной аппаратуры’; *call sheet* – ‘задание для каждого участника съемочного процесса на завтра, которое обычно выдается в конце истекающего съемочного дня’; *cameo* – ‘эпизодическая роль в исполнении знаменитости’; *chat-show* – ‘программа, построенная в форме дискуссии ведущего с гостями в студии’; *circle-wipe* – ‘спецэффект, при котором новое изображение возникает из точки, находящейся в центре предыдущего’; *clips* – ‘нарезка кадров из фильма для анонса презентации’; *closer* – ‘подведение корреспондентом итогов события в кадре’; *delay* – ‘простой на съемочной площадке по вине актеров или съемочной группы’; *dispatch* – ‘сообщение корреспондента с места события’; *dolly man* – ‘механик по обслуживанию операторской тележки’; *mega-hit* – ‘фильм или программа, пользующиеся огромным успехом’.

2) Дословный перевод. Дословный перевод, или перевод ‘слово в слово’, обозначает переход от исходного языка к языку перевода, который приводит к созданию правильного и идиоматического текста, а переводчик при этом следит только за соблюдением обязательных норм языка [2, с. 37], например: *single channel* – ‘одиночный канал’; *video on demand* – ‘видео по запросу’; *character actor* – ‘характерный актер’; *golden globe* – ‘золотой глобус’; *general view* – ‘общий план’; *television receiver* – ‘телевизионный приемник’; *flicker effect* – ‘эффект мерцания’; *fog effect* – ‘эффект тумана’; *sound accompaniment* – ‘звуковое сопровождение’; *background noise* – ‘фоновый шум’.

3) При переводе многих английских терминов телевидения используются методы транскрибирования и транслитерации (*browser* – ‘браузер’, *provider* – ‘провайдер’; *remake* – ‘римейк’; *chip* – ‘чип’; *script* – ‘скрипт’; *bit* – ‘бит’; *screen* – ‘скрин’; *internet* – ‘интернет’; *modem* – ‘модем’; *western* – ‘вестерн’; *sitcome* – ‘ситком’; *amerime* – ‘америме’; *animator* – ‘аниматор’).

Таким образом, изучение способов перевода терминологии англоязычного телевидения показало, что при переводе этих терминов наиболее частотным является описательный способ, который используется примерно в половине случаев. Дословный перевод используется реже, и наименее употребительным является перевод терминов телевидения с английского языка на русский способами транскрибирования и транслитерации. Преимущественное употребление описательного способа перевода терминов англоязычного телевидения может объясняться наличием значительного количества безэквивалентных терминов в данной области человеческой деятельности и необходимостью передачи различных характеристик обозначаемых или профессиональных понятий при их переводе с английского языка на русский.

Литература

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для переводческих факультетов и факультетов иностранного языка / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – 215 с.
3. English-Russian Dictionary of Photography and Cinematography / A. A. Sakharov ; edited by Prof. E. M. Oldovsky. – M., 1960. – 395 с.

Загоровский А.Г.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ивахненко М.Н.

ПРОБЛЕМА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ

Одной из характерных черт художественных произведений является наличие эмоционально-экспрессивной информации, которая создается особым отбором выразительных средств, рассчитанных на определенное влияние на читателя. При переводе художественной литературы необходимо передать дух переводимого произведения, а значит, очень важно сохранить в тексте перевода все выразительные средства, заключенные в тексте оригинала, в том числе фразеологизмы.

Л.Л. Нелюбин определяет фразеологизмы как сочетания слов, т.е. раздельнооформленные образования с полностью или частично переосмысленными компонентами [2, с. 240].

Поскольку данные устойчивые сочетания длиной от двух слов до предложения – всегда частично или полностью переосмыслены, то, следовательно, как правило, несут в себе образность и экспрессивность. Сохранить экспрессивность при переводе очень важно, так как без неё текст получается «вялым» и не может считаться полноценным представителем текста оригинала.

При сопоставлении любой пары языков можно заметить, что понятие, которое в одном языке обозначается ярко, идиоматично, в другом может быть представлено нейтральным словом или вообще не иметь готового обозначения. Число таких фразеологических лакун – своеобразных «дыр» в идиоматической ткани языка – велико, и в переводе они обычно «залатываются» переводчиком в соответствии с его изобретательностью и умением [3, с. 111].

Значением фразеологизма является не отвлеченный смысл, не понятие, а подразумеваемое понятие. Разница между прямым значением и понимаемым смыслом в том, что смысл сам по себе содержит один план: это именно тот самый смысл вещи как именно этой вещи и больше ничего. Понимаемый же смысл содержит в себе, по крайней мере, три плана: 1) отвлеченный смысл сам по

себе; 2) какого-нибудь его заместителя и представителя; 3) их отождествление в одном и неделимом предмете [1, с. 3].

Оптимальным переводческим решением при передаче фразеологизмов является поиск идентичной фразеологической единицы. Однако следует признать, что число подобных соответствий в английском и русском языках крайне ограничено. При отсутствии непосредственных соответствий фразеологизм, употребленный в языке оригинала, можно перевести с помощью аналогичной фразеологической единицы, хотя он и будет построен на иной словесно-образной основе. Следует также учитывать, что стилистическая или эмоциональная окраска не всегда совпадают. В этом случае взаимозамена невозможна.

Иногда допустимы калькирование, или пословный перевод, хотя этот метод не всегда является эффективным. Интересно, что порой переводчикам удается внедрить в язык перевода новую фразеологическую единицу. Чаще всего этот путь применим к фразеологизмам, имеющим библейские, античные или мифологические корни. При переводе текстов культурно-исторической тематики применяют калькирование наряду с объяснением в возможно более кратком виде. Такой вид перевода называется двойным, или параллельным.

Если же в языке перевода нет фразеологизмов, в большем или меньшем объеме эквивалентных исходной фразеологической единице, нужно искать соответствующие по значению и окраске слова, так называемые однословные частичные эквиваленты фразеологизмов. При переводе фразеологической единицы с одного языка на другой рекомендуется пользоваться наиболее полными толковыми фразеологическими двуязычными словарями, изданными в России.

Литература

1. Камчатнов А. М. Введение в языкознание : учеб. пособие для филологических факультетов университетов и педагогических вузов / А. М. Камчатнов, Н. А. Николина. – 10-е изд., стереотипное. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 232 с.
2. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 320 с.
3. Романова С. П. Пособие по переводу с английского на русский / С. П. Романова, А. Л. Коралова. – М. : КДУ, 2007. – 167 с.

Зинченко А.Г.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: ст. преп. Волосевич Л.В.

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ПЕЙЗАЖНОЙ ТЕМЫ В ЖИВОПИСИ И В ЛИТЕРАТУРЕ

Тема и образ зимы появляются в живописи и литературе в контексте развития и раскрытия темы природы. Обозначенная тема и связанные с ней мотивы довольно ограниченны, однако имеют свою эволюцию и бытование в культуре в целом, живописи и литературе в частности. Цель данной работы – проследить причины, закономерности, особенности её развития в русской живописи и литературе.

Рассвет жанра пейзажной живописи происходит во Франции, так как именно здесь классицизм достиг своего апогея. Пейзаж становится значимым фоном в работах Н. Пуссена, он же впервые разработал теорию пейзажа. Клод Лоррен сделал пейзаж самостоятельным, полноправным жанром живописи.

Эстетика пейзажной живописи эпохи классицизма вписывается в идеологему классицистической эстетики и соотносится с главными принципами эстетики Н. Буало, высказанными в «Поэтическом искусстве». Согласно законам классицистической эстетики пейзаж должен выражать идею идеального, гармоничного мира, устроенного по законам разума. Композиция пейзажа должна быть простой логичной, упорядоченной, с чётким определением пространственных планов в картине с помощью элементов композиции и цветовой гаммы, с плавными переходами цветового тона, света и тени. Живописцы-классицисты работают мягким мазком, создают плавные линии. Композиция полотна напоминает театральную декорацию, предметы располагаются симметрично. Художники-классицисты обращаются к героико-эпическим темам, взятым из истории, библейской или античной мифологии.

Известно, что пейзаж как самостоятельный жанр русской живописи складывается к последней четверти XVIII века. Его становление связано с сентиментализмом – течением, обращающимся к раскрытию естественных чувств человека, его душевных переживаний. В это же время появляется и повесть Н.М. Карамзина «Бедная Лиза», провозглашающая сентиментальное течение русской литературы. В отличие от русских писателей рубежа XVIII-XIX веков русские художники пейзажисты начинают осваивать каноны классицистического пейзажа.

Изображение русской природы в русской литературе XVIII века коррелирует с изображением природы в живописи, прежде всего, в опоре на классицистические принципы изображения: изображение условного идеала, соразмерность и пропорция изображения

предмета, высота, значимость темы. Первые изображения природы появляются у М.В. Ломоносова и Г.Р. Державина, но их нельзя называть собственно пейзажами. Они выдержаны в духе классицистической эстетики.

В целом же, русским пейзажистам последней четверти XVIII – первой четверти XIX века присущи академизм стиля и созерцательность. Художников-классицистов называли видописателями, так как они только нащупывали пути изображения окружающей действительности, их пейзажи были условны, театральны, строго соответствовали классицистическим канонам. Как русская литература XVII-XVIII веков, так и русская живопись находится в стадии ученичества. Подражание европейским образцам, долгие периоды жизни за пределами России в Италии, Швейцарии, требование следовать единому унифицированному образцу позволяет художникам-академистам заложить фундамент для дальнейшего развития пейзажной живописи, но ограничивает их в возможностях создания самобытного пейзажного полотна вплоть до первой четверти XIX века.

Литература

1. Аникейчик Е. А. Нравственно-эстетическое значение пейзажа в русской литературе конца XVIII – начала XIX в. : от сентиментализма к предромантизму : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.01.01 [Электронный ресурс] / Е. А. Аникейчик. – М., 2008. – 182 с. – Режим доступа : http://www.dslib.net/russkaja-literatura/nravstvenno-jesteticheskoe-znachenie-pejzazha-v-russkoj-literature-konca-xviii-nachala.html.
2. Белинский В. Г. Сочинения Александра Пушкина. Статья пятая [Электронный ресурс] / В. Г. Белинский. – Режим доступа : http://www.pushkiniada.ru/kritika/001-5.html.
3. Болтаевская Т. И. Художники М. Н. и С. М. Воробьевы и их значение в контексте истории русского искусства XIX века : автореф. дис. ... канд. по искусствоведению : спец. 17.00.04 [Электронный ресурс] / Т. И. Болтаевская. – М., 2012. – 22 с. – Режим доступа : http://gigabaza.ru/doc/135091-pall.html.
4. Гоголь Н. В. В чем же наконец существо русской поэзии и в чем ее особенность [Электронный ресурс] / Н. В. Гоголь. – Собрание сочинений : в 14 т. ; Гл. ред. Н. Л. Мещеряков. – М. – Л. : АН СССР, 1937 – 1952. – Т. 8. – 1952. – 409 с. – Режим доступа : ttp://az.lib.ru/g/gogolx_n_w/text_1845_poezia.shtml.
5. Гуковский Г. А. Русская литература XVIII века [Электронный ресурс] / Г. А. Гуковский. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 453 с. – Режим доступа : http://www.studfiles.ru/preview/5781959/page:13/.

Зятьева А.П.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького»)
Научный руководитель: преп. Виноградова А.И.

ВОЕННЫЙ ПОДЪЯЗЫК – КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Военная лексика английского языка формировалась в течение многих веков. Слова и выражения, относящиеся к данной группе, являются одним из источников обогащения словарного состава английского языка [2, с. 15-18].

Важность изучения военной лексики заключается в необходимости и обращении внимания на тенденцию забывания ряда военных терминов. Часть этих слов входит и в другие разряды профессиональной лексики.

Лингвистическая классификация терминов основана на признаках терминов как слов и словосочетаний определённого языка. Классификация по семантической структуре позволяет выделить однозначные и многозначные термины, которые подразделяются на свободные и устойчивые. Термины характеризуются по структуре: термины-слова, термины-словосочетания, многословные термины, аббревиатуры, символы-слова, модели-слова.

Часть военных терминов сближается с техническими, другая – с экономическими, третья – с научными. Военные термины – типичный пример терминов стыковой области. Военная терминология, подобно правовой, характеризуется конкретностью, отсутствием расплывчатости, двойного толкования, не вступает в противоречия с уже существующими понятиями и не носит декларативный характер.

Функционируя как главное средство общения, язык является не только атрибутом развития человека и общества, но и сам постоянно развивается и совершенствуется вместе с ними [1, с. 4-5].

Таким образом, можно сделать вывод, что рассмотрение динамических процессов в военной лексике английского языка способствует более полному раскрытию специфики армейского подъязыка, его лексических и фразеологических оборотов, определению их места и роли в связях языковой системы.

Литература

1. Алейникова Т. В. Фразеологизмы с компонентами-антропонимами в современном русском языке / Т. В. Алейникова, Л. И. Никулина // Динамика фразеологического состава языка. – Курган, 1999. – С. 4-5.
2. Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1993. – № 5. – С. 15-18.

Извекова И.Ю.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кочетова С.А.

СТЕРЕОТИПЫ МЫШЛЕНИЯ: ОТ УТОПИИ К АНТИУТОПИИ

Человечество с давних времен мечтало об обществе, в котором бы царили справедливость, достаток, гармония, и эти мечты писатели воплощали в своих фантастических проектах. В литературе существует целый пласт произведений с изображением идеального общественного устройства. Известно, что начало жанра утопии было положено ещё трудами античных философов, посвящённых созданию идеального государства.

Проекты идеального общественного строя развивал в IV в. до н. э. Платон. В его произведении «Государство» (427-347 гг. до н. э.) отчетливо проявилась классическая причина создания утопии: разочарование в существующем общественном устройстве и мечта об идеальном устройстве. Но окончательно жанровая структура утопии в западноевропейской литературе XVI-XVII вв. складывается благодаря английскому писателю-философу и общественному деятелю Томасу Мору и его роману «Утопия» (1515-1516). В романе Т. Мора «Утопия» был описан идеальный социальный строй без угнетённых и угнетающих на некоем несуществующем острове. Перед читателем появляется образ нового общества, основанного на полном отказе от частной собственности как главной причины всех общественных бед. С тех пор авторы утопий пытались показать общество, в котором индивидуальные желания личности не противоречат коллективным убеждениям и привычкам остального общества. В это время стали появляться и другие произведения утопического жанра: «Новая Атлантида» Ф. Бэкона, изображающая идеальное государство, где все производительные силы общества преобразованы при помощью науки и техники, «Описание славного королевства Макарии» (1641) С. Гартлиба, где автор прямо указывает, что образцами для него послужили произведения Т. Мора и Ф. Бэкона, «Республика Океания» (1656) Дж. Гаррингтона, «Иной свет, или Государства и Империи Луны» (1656) Сирано де Бержерака, «История севарамбов» (1675) Дени Вераса и другие.

В эпоху Возрождения утопия тяготела к описанию совершенных обществ, якобы когда-то существовавших где-то на земле. В XVII-XVIII вв. широкое распространение получили различные утопические трактаты и проекты социальных и политических реформ. Происходит фундаментальное изменение концепции утопии. Утопия в ее классическом смысле недвижимого и стабильного пространства понемногу вытесняется утопией нового времени, в которой заложены предложения отдельных изменений. В это время утопии разделяются

на классические, где фиксированные нравственные каноны провоцируют индивидуальные изменения каждого индивида ради всего общества, которое остается неизменным, и на современные, в которых просматривается постепенное изменение всего общества.

В середине XIX и в начале XX вв. утопия обратилась к проблемам социальных ценностей. В этот же период происходит сближение утопии и научной фантастики, и утопия приобретает новое футурологическое содержание. Но вместе с тем меняется отношение философов и политических деятелей на пренебрежительное и быстрее ироническое. Утопия понимается теперь как хоть и притягательный, но наивный, недосягаемый социальный идеал, не имеющий большого значения в практической жизни. Количество литературных произведений, в которых подвергалась сомнению возможность воплощения положительных идеалов в силу различных причин – исторических, социальных, философских, научно-технических, значительно возросло.

Некоторые исследователи считают, что эволюция утопического в антиутопическое мышление произошла благодаря «бурному научно-техническому прогрессу, стремительному развитию и агрессивному воплощению в жизнь революционных идей», а главное – «первым потрясающе-непредвиденным результатом построения нового общества реализованной утопии» [5, с. 24].

XX век стал временем суровых испытаний и потрясений для всего человечества. Опасное развитие науки и техники, мировые войны, применение оружия массового уничтожения, а также широкое распространение тоталитарных режимов окончательно дискредитировали утопию. В таких условиях утопия оказалась гораздо менее востребованной, возросло скептическое отношение общества к какой бы то ни было идее идеального государства. Яркими представителями художественной трактовки этого процесса перехода утопии к антиутопии в XX веке стали произведения следующих авторов: Г. Уэллс «Машина времени» (1895), К. Воннегут «Утопия 14» (1932), Е. Замятин «Мы» (1920), А. Платонов «Котлован» (1930), В. Брюсов «Республика Восточного Креста» (1905) и другие.

Таким образом, утопии были вымещены в сферу научной фантастики, либо были связаны с конкретными революционными идеями. Именно в это время на первый план выходит жанр антиутопии, зачастую изображающий воплощенные в жизнь и доведенные до логического завершения тезисы утопистов. Жанр антиутопии окончательно превращается в самостоятельную категорию, перестав функционировать в рамках других литературных форм.

Литература

1. Баталов Э. Я. В мире утопии: Пять диалогов об утопии, утопич. сознании и утопич. Экспериментах / Э. Я. Баталов. – М. : Политиздат, 1989. – 319 с.

2. Мор Т. Утопия / Т. Мор; пер. с лат. Ю. М. Каган; коммент.: Ю. М. Каган, И. Н. Осиновского. – М. : Наука, 1976. – 416 с. – (Предшественники научного социализма).
3. Платон. Избранные диалоги / Платон. – М. : Худож. лит., 1965. – 366 с.
4. Утопия и утопическое мышление : антология зарубеж. лит. : Пер. с разн. яз. / Сост., общ. ред. и предисл. В. А. Чаликовой. – М. : Прогресс, 1991. – 405 с.
5. Шишкина С. Г. К вопросу об особенностях литературных жанров социальной прогностики: утопия – антиутопия – научная фантастика. Век XXI / С. Г. Шишкина // Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ. – Вып. 5. – Иваново : Изд-во ИГХТУ, 2012. – С. 23-30.

Калашникова О.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В.В.

ФУНКЦИЯ СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕЙ МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕЧЕЙ ПРЕЗИДЕНТОВ V РЕСПУБЛИКИ НИКОЛЯ САРКОЗИ И ФРАНСУА ОЛЛАНДА

Коммуникация с точки зрения научной сферы обладает длительной и изменчивой характеристикой. Проблемы коммуникации исследуются экспертами различных областей: в языкознании, в антропологии, в политологии. Иноязычное слово «коммуникация» достаточно близко русскому слову «общение», оно предоставляет нам возможность осуществить обмен информации различного рода без использования языка.

Коммуникация в человеческом обществе может осуществляться только с помощью языка. Язык – это инструмент, который позволяет сформулировать свои мысли, воспринимать и трактовать их. Д. Кришнамурти считает, что «язык – это система понятий слов, имен, с помощью которых он может воспринимать мир и общество» [1, с. 180]. Подтверждением данной мысли выступили слова М. Кола «Мы – рабы слов» [1, с. 182]. То есть язык выступает как средство человеческого общения, которое существует только в обществе людей.

В XXI веке отражать политическую картинку мира возложил на себя ответственность политический дискурс с использованием метафорических значений. Политический дискурс основан на смыслообразуещей метафоре. Она показывает по-новому окружающий мир для социума. Е.С. Кубрякова считает, что метафора позволяет изучить законы композиционного значения:

«...нужно исследовать тайны интеграции знаков в новые гештальты. Отказаться от разного рода аддитивных, суммативных концепций композиционной семантики и заменить их концепциями более творческого характера – динамическими концепциями, отдающими дань самым сложным когнитивным способностям человеческого разума – воображению, интуиции, абстрактному мышлению, а значит, возможностям вывода нового знания в ходе решения текущей проблемы и способности к умозаключениям на основе имеющихся данных» [3, с. 183].

Каждая метафора имеет набор функций, которые помогают реализовать её в речевую или письменную деятельность. Что касается смыслообразующей метафоры, то её основной функцией является возможность представить определённый фрагмент действительности в выгодном для говорящего свете. Анализируя материал французских речей президентов V Республики Николя Саркози и Франсуа Олланда, мы пришли к выводу, что метафора воспринимается социальной группой людей по-разному.

Наше внимание было сосредоточено на основных компонентах смыслообразующей метафоры в политическом дискурсе: сферы источники, сферы-мишени, базисные когнитивные структуры и вербальные и невербальные политические метафоры.

Например, сферы-источники: «la guerre», «le crime», «le monde des animaux» подчеркивают или выявляют у оппонента эмоциональный или агрессивный фон.

(1) *Je remercie l'Allemagne pour le concours militaire qu'elle nous a apporté, au Mali mais également en Syrie. Je sais que c'était une décision très difficile à prendre car c'était d'une certaine façon une évolution de sa politique. Mais je préfère le dire : nos deux pays doivent consentir un effort budgétaire à leur défense. Et agir à l'extérieur de l'Europe. Ne comptons pas sur une autre puissance....*

А вот сфера-источник «le sport», «la république» выступает информативно-зрелищным явлением для избирателей.

(2) *Alors le football, c'est à la fois des souvenirs personnels, des souvenirs d'enfance; c'est aussi une mémoire collective. Le football, c'est un récit national, cela écrit aussi l'Histoire de France. C'est un récit national aussi qui fait que de génération en génération, on se transmet ce que l'on a pu éprouver pour que nos enfants connaissent les grands événements comme on connaît l'Histoire de France ; pour qu'ils soient propriétaires de ce qu'ont pu être nos propres aventures*.

Проанализировав собранный языковой материал, мы выявили, что самыми актуальными сферами-источниками когнитивной функции смыслообразубщей метафоры считаются: «Война», «Гражданская позиция», «Республика», «Родина».

Сферы-мишени – явление, часто используемое в ряде метафорических обозначений. В речах двух президентов

используется сфера-мишень «Спортсмены», которые делятся на метафорические значения футболисты, шахматисты:

(3) *Poutine c'est un joueur d'échecs, stratège... il domine le jeu international, il est en train d'avancer ses pions; est-ce qu'il est prêt à pousser immédiatement son cheval pour gagner, c'est pas sûr, mais il avance ses pions pour prendre sa place*.

Любое политическое повествование может стать сферой-мишенью. Весь политический электорат Франции можно разделить на метафорические позиционные лагеря: «Мы (свои)», а остальные страны «Они (чужие)» [3, с. 190].

(4) *Nous avons à améliorer notre compétitivité, dans tout domaine: celle des coûts, mais aussi celle de l'innovation, de l'organisation, de la capacité qu'a une économie à mieux se financer. Et puis nous avons également l'exigence de notre propre indépendance.*

Лингвисты и политологи уделяют огромное внимание изучению невербальных начал в политической метафоре. Такими началами в политическом дискурсе являются: жесты, плакаты, бигборды. По словам Е. Эль Рефайе, «механизмы, лежащие в основе метафоры, существуют в сознании независимо от языка», и более того, «иногда способны передавать сложное сообщение в более непосредственной и сжатой форме, нежели язык». Исследователи XX века Дж. Эдвардс и Э. Буелл сделали вывод о том, что когнитивная невербальная метафора, как политическая карикатура, дает возможность понять роль политика для реального социума. Так, например, кандидатов в президенты можно изобразить низким ростом, и для общества это будет сигналом, что данному политическому деятелю есть куда стремиться и что стоит приложить немало усилий в соперничестве с оппонентом.

Изученный языковой материал позволяет сделать вывод, что когнитивная функция смыслообразующей метафоры играет фундаментальную роль для построения политического дискурса.

Литература

1. Гойхман О. Я. Речевая коммуникация : учебник / под ред. проф. О. Я. Гойхмана / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 182 с.
2. Караулов Ю. Н. От стимула к реакции / Ю. Н. Караулов // Русский ассоциативный словарь : в 2 т. / Ю. Н. Караулов [и др.]. – Т. 1. – М. : Астрель : АСТ, 2002. – С. 253-255.
3. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М. : Филол. фак. МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 192 с.

Камеристая Е.В.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького»)
Научный руководитель: ст. преп. Колесникова Е.Ю.

ЗНАЧЕНИЕ ПЕРЕВОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Перевод на занятиях по иностранному языку используется, главным образом, как средство обучения языку (презентация новой лексики и грамматического материала, подбор лексических соответствий в двух языках, способы перевода отдельных грамматических структур и т.д.), а также для проверки понимания прочитанного или прослушанного текста.

Обучению студентов навыкам перевода как самостоятельному умению внимание практически не уделяется. Собственно переводческие упражнения, направленные на обучение переводу, выполняются эпизодически и бессистемно. Объясняется это тем, что обучение иностранному языку в медицинском вузе не ставит своей целью развитие у студентов переводческих навыков и умений. Перед преподавателем, на наш взгляд, стоит другая задача – обучить студентов иностранному языку как средству общения и развить навыки осмысленного чтения иноязычной литературы по специальности.

Такую недооценку значения перевода в учебном процессе вряд ли можно считать оправданной. В наши дни, учитывая бурное развитие информационных технологий и неуклонный рост объема информации, современному специалисту приходится не только просматривать литературу по специальности с целью извлечения информации, но и обрабатывать ее, то есть, практически, заниматься переводом. Поэтому обучение студентов умению грамотно и четко изложить полученную из оригинального источника информацию (будь то цитата в научной статье, сообщение, полученное по сети Интернет, медицинский рецепт или инструкция по использованию медицинской техники) приобретает все большее значение, становится как никогда актуальным.

Перевод с родного языка является превосходным способом накапливания речевых единиц. Однако с самого начала нужно показать структурные различия языков, чтобы помочь преодолеть привычку родного языка [1, с. 11]. Упражнения на перевод составляются так, чтобы был представлен связанный текст. Совершенно невозможно, например, на отдельных предложениях, не связанных общим смыслом, научиться правильно употреблять артикль или временные формы глагола.

Студенты любят переводить в парах, коллективно, поэтому и используется методика коллективного способа обучения.

Работая друг с другом, студенты запоминают лексику, клише, фразеологические особенности языка.

В методическом плане необходимо способствовать развитию умений и навыков перевода, представляя этот вид работы как ряд взаимодействующих фаз, действий, операций. Студент должен уметь создавать различные варианты перевода, перефразировать, перебирать и отбраковывать «промежуточные» варианты. Для развития этих умений применяем различные упражнения. В процессе работы с упражнениями изучаются способы преодоления переводных трудностей, отрабатываются технические приемы перевода, развиваются умения и создается основа для совершенствования навыков перевода. На занятиях используются лексические, фразеологические, грамматические, стилистические упражнения. Перевод учебных текстов не является самоцелью, а средством развития переводческих умений, поэтому важно, чтобы обучаемый осознал, какую цель преследует то или иное задание. При сложном тексте предлагается студентам разбить текст на несколько частей, а потом соединить их в единое логическое целое. Подобный структурный, а часто и семантический анализ способствует лучшему пониманию читаемого.

Приступая к работе с иностранной оригинальной медицинской литературой, студентам предлагается соблюдать определенную последовательность действий, которая заключается в следующем:

1. Бегло просмотреть весь текст и постараться уяснить его содержание. При повторном чтении желательно останавливаться на каждом предложении. При наличии сложных предложений разделять их на более простые.

2. В каждом предложении отыскать сказуемое и подлежащее. Поняв значение главных членов, находить последовательно другие члены предложения, сначала в группе сказуемого, затем в группе подлежащего.

3. В большом предложении определить слова или группы слов, которые без ущерба содержанию можно опустить. Не искать в словаре сразу все незнакомые слова, а заменять их вначале неопределенными местоимениями и наречиями (кто-то, какой-то, как-то, где-то и др.).

4. Внимательно присмотреться к словам, имеющим знакомые английские или немецкие, латинские и интернациональные корни, суффиксы, префиксы, попытаться установить значение этих слов.

5. Слова, оставшиеся непонятными, отыскивать в словаре, соотнося их значения с контекстом.

Мы считаем, что переводческие упражнения вносят большое разнообразие в занятие. Перевод помогает не только расширить запас лексики, но и развивает монологическую речь, расширяет кругозор, воспитывает самостоятельность, ответственность, вырабатывает терпение.

Литература
1. Кириллова Т. С. О значении перевода / Т. С. Кириллова // Специалист. – 2003. – № 5. – С. 11.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2001. – 424 с.

Карпенко А.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: ст. преп. Коловерова И.Г.

ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА ИСПАНИИ, ВЕЛИКОБРИТАНИИ И РОССИИ

Молодежный сленг подчиняется общим принципам существования. Во-первых, это самый подвижный языковой пласт – поколения молодых людей меняются через каждые пять-девять лет, а вместе с ними изменяется и жаргон.

Молодежный сленг имеет свою специфику, как на фонетическом, так и на морфосинтаксическом уровне, но зато лексика и фразеология – уровни, на которых эти особенности проявляются наиболее ярко и являются значимыми. Как и другие социальные диалекты, «сленг» – это лексикон, который состоит из самого сока общенационального языка.

Молодёжный сленг – это неотъемлемая часть языка и его необходимо изучать по современным словарям молодежного сленга, а не по источникам, которые вызывают сомнение.

Целью данного исследования является анализ фразеологических единиц испанского, английского и русского молодежного сленга.

В испанской терминологии существует несколько условных понятий, которые обозначают «сленг»: jerga juvenil, lenguaje juvenil, jerga urbana, argot urbano, slang [1, с. 310]. В английской речи «сленг» выражается следующими понятиями: youth language; slang.

Для сравнения испанского, английского и русского молодежных сленгов, приведем примеры из их повседневного употребления.

Подростки очень впечатлительны, и именно новые вещи приводят их в восторг. В этом случае, испаноязычная молодежь скажет «¡que guay!» (как великолепно) = «¡que cremas!» (*букв.* какие сливки) = «¡que perchas!» (*букв*. как вешалка) [3]. Англоязычные подростки в таком случае будут использовать «cool» – (*букв.* прохладный, свежий) клевый, классный, «zero cool» – супер, круто, «hot red» – четкий, клёвый, классный [4]. На русском языке молодёжь обычно говорит «как круто!», «вау», «офигеть».

Молодежь очень часто жалуется на отсутствие денег. В таком случае, чтобы сказать «что остался без гроша», в испанском языке используется модель с употреблением глагола *estar* «estar sin un

clavo» (*букв.* быть без гвоздя). В англоязычной среде можно обойтись словосочетанием «chiken feed». В русском языке это имеет значение «кот наплакал».

Бывают такие моменты, когда подростки нуждаются в поддержке своих друзей/товарищей. Один из советов, который они могут получить, это «возьми себя в руки». Англоязычная молодёжь скажет в таком случае «take yourself in your hands». В Испании же подростки скажут «cógete en tus manos».

Очень часто молодёжь попадает в неприятности. Тогда они могут сказать друг о друге, что они «висят на волоске». На английском это звучит как «to be hanging on a hair», а на испанском – «estar suspendido de un cabello».

Известно, что подростки проводят большую часть своей жизни в интернете или же они много разговаривают по телефону, т.е. «висят на телефоне». В английском языке есть эквивалент «to be hanging on the telephone», а в испанском языке – «estar colgado del teléfono».

Молодые люди очень часто любят «водить кого-либо за нос», а именно ребят своего возраста. Англоязычная молодёжь «lead someone by the nose», в то время как испанская молодёжь – «conducen a alguien de la nariz».

Таким образом, проведя данное исследование, мы можем сделать вывод, что молодежь всегда старается внести в сленг что-то новое и необычное. Проведя параллели между англоязычной, испаноязычной и русскоязычной языковой средой, стоит отметить, что молодежь имеет обыкновение одинаково реагировать на происходящее. Практически все фразеологизмы в испаноговорящей среде имеют соответствующие эквиваленты в англоязычной и русскоязычной. В данном исследовании мы постарались привести самые популярные выражения молодёжи, которые имеют эквиваленты в трёх языках (английский, испанский и русский). Возникновение и функционирование молодежного жаргона определяется потребностью данной социально-демографической группы, главной характеристикой которой является переходный возраст, процесс становления личности, связанный с преодолением определенных противоречий.

Литература

1. Толстова О. Л. Мотивационные модели фразеологии испанского молодежного сленга / О. Л. Толстова // Проблемы семантики, прагматики и когнитивной лингвистики. – 2012. – Вып. 22. – С. 308-315.
2. Дубровин М. Иллюстративный сборник идиом на пяти языках / М. Дубровин. – М. : Росмэн, 1997. – С. 31-44.
3. Diccionario de la jerga juvenil by Silvia González Goñi [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://issuu.com/euterpeee/docs/diccionario_jerga. – 04. 04.2017.

4. EnglishFull.ru // Молодежный сленг в современном английском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://englishfull.ru/znat/angliysky-sleng.html. – 06.04.2017.
5. Ruiz de Mendoza F. G. Introducción a la teoría cognitiva de la metonimia / F. G. Ruiz de Mendoza. – Granada Lingvística, 1999. – 137 p.

Карташова Ю.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дринко А.Г.

THE HISTORY OF MODERN ENGLISH INTERNET SLANG

The rapid development of human society has a great influence on the most important tool of the communication – language. Slang seems to be one of the most important ways of language formation having a great influence on the development of language. Internet slang ranks the unique position among those groups characterized by specific features distinguished within the student environment. Internet slang might be seen as a reaction to social and technical modernization.

"Slang" is the use of informal words and expressions that are not considered standard in the speaker's language or dialect but are considered acceptable in certain social settings. Slang expressions may act as euphemisms and may be used as a means of identifying with one's peers [3].

All languages, countries, and periods of history have slang. This is true because they all have had words with varying degrees of social acceptance and popularity. Slang was the main reason for the development of prescriptive language in an attempt to slow down the rate of change in both spoken and written language. Latin and French were the only two languages that maintained the use of prescriptive language in the 14th century. It was not until the early 15th century that scholars began pushing for a Standard English language. During the Middle Ages, certain writers such as Chaucer, William Caxton, and William of Malmesbury represented the regional differences in pronunciations and dialects. The different dialects and the different pronunciations represented the first meaning for the term "slang" [4].

However, slang was beginning to be presented in popular plays. The first appearance of the slang was in a play by Richard Brome's and later appeared in poems and songs by Copland. By the 1700's the cultural differences in America had begun to influence the English-speaking population, and slang began to expand.

It was not until the early 1920's that slang had gained the interest of popular writers. It was during the post-World War I era that society gained new attitudes about slang. There was now a demand for entertainment,

mass media, and slangy fiction. Today modern English slang has been shaped and reshaped by the different cultures and the emergence of technology, which has left the society with varieties of slang from extremes like Street/Drug Slang to African-American Slang [1].

Internet slang is a type of slang that Internet users have popularized, and in many cases, have coined. Such terms often originate with the purpose of saving keystrokes. Many people use the same abbreviations in texting and instant messaging, and social networking websites. Acronyms, keyboard symbols and shortened words are often used as methods of abbreviation in Internet slang. 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. It is difficult to provide a standardized definition of Internet slang due to the constant changes made to its nature. New dialects of slang, such as leet or Lolspeak, develop as ingroup Internet memes rather than time savers.

Internet slang originated in the early days of the Internet with some terms predating the Internet. It is used in chat rooms, social networks, online games, video games and in the online community. Since 1979, users of communications networks like Usenet created their own shorthand [2].

Internet slang provides a channel which facilitates and constrains the ability to communicate in ways that are fundamentally different from those found in other semiotic situations. Slang is also present within popular media such as newspapers and magazines and it is used excessively in movies and television. Slang often involves the creation of new meanings for existing words. Slang can be regional or belonging to a specific subculture, such as music or video gaming. Nevertheless, slang expressions can spread outside their original areas to become commonly used, thus passing from special slang into general.

Литература

1. Bullard W. History of Slang [Электронный ресурс] / W. Bullard. – Режим доступа : http://www.uncp.edu/home/canada/work/allam/1914-/language/slang.htm.
2. Coin R. Trolling For Slang: The Origins of Internet Werdz [Электронный ресурс] / R. Coin. – Режим доступа : http://theunderenlightened.com/trolling-for-slang-the-origins-of-Internet-werdz.
3. New World Encyclopedia [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Slang.
4. Thorne T. Dictionary of Contemporary Slang / T. Thorne. – New York, 1991. – 583 p.

Карташова Ю.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: д-р ист. наук, проф. Липинский В.В.

СОСТОЯНИЕ КУЛЬТУРЫ ДОНБАССА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 60-х – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 80-х ГОДОВ XX ст.

Культура – это одна из составляющих развития каждого государства. Обращение к культуре и ее сложному многообразию является актуальным, так как именно культура отражает отношение человека к обществу, к природе, непосредственным образом влияет на процесс формирования мировоззрения. Возможность переосмыслить факты истории культуры страны позволяет поставить вопросы, без разрешения и освоения которых немыслимо движение вперед. К числу таких относится и культура Донбасса второй половины 60-х – первой половины 80-х годов XX ст.

Изучение культурной сферы в 60-80-е годы дает возможность проследить демократические тенденции «оттепели» и явления застойности, проанализировать положительный опыт. Политическая атмосфера способствовала восстановлению демократических норм во всех сферах жизни общества. Были восстановлены репрессированные или запрещенные мастера искусств, появились признаки снятия отчужденности от зарубежной литературы [2, с. 63].

В 60-е годы регион вступил, обладая значительным культурным потенциалом – театр оперы и балета, филармония, театр кукол, клубы, музеи, галереи. Так, в 1962 г. в Горловке была открыта народная консерватория. Значительное оживление происходило в театральной деятельности. В репертуаре появились такие пьесы, как «Сердце не прощает» Сафронова, «В добрый час» Розова. Была поставлена цель уделять внимание советским авторам, авторам стран советской демократии, прогрессивным западным писателям. С успехом прошли пьесы «Жена солдата» Моро и Сарду, «Деревья умирают стоя» Касона. Тематически репертуарный диапазон был расширен за счет обращения к проблемам человека, интеллигенции, истории родного края. Однако очищение и возрождение театральной жизни шло медленно [4, с. 91].

Период 70-80-х годов сопровождался рядом проблем. Первая – это излишний догматизм и консерватизм. Так, значительной степени идеологизация были подвержены учреждения культуры и искусства. Успешность деятельности клубов и домов культуры определялась наличием и функционированием лекториев по типу «Партия – ум, честь и совесть нашей эпохи», «Тебе, Родина, наш рапорт». Аналогично дело обстояло и в областных отделениях творческих союзов. Следующая проблема связана с непризнанием и нивелированием целых пластов культуры. Это касается ряда направлений живописи. Так, художникам-авангардистам участие в выставках было строго заказано.

Оставалось незамеченным существование национальных культур народов, населяющих регион, – греческой, еврейской, немецкой и даже украинской. Так, в музыкально-драматическом театре им. Артема в городе Донецк пьесы на украинском языке составляли всего 30% репертуара, причем произведения эти были бесконечно далеки от классики украинской литературы. Третий круг проблем связан с материальной базой развития культуры – «остаточный» принцип финансирования и материального снабжения, экономическая несамостоятельность учреждений культуры и искусства, творческих союзов, не позволили им раскрыть потенциальные возможности. И заключительный комплекс проблем связан с тенденцией «одомашнивания» досуговой сферы, ростом потребительской активности населения. Так, по данным Донецкого областного статистического управления, время, затраченное на просмотр телепередач в 1980 г., составило 1 час. 48 мин (43,4%) свободного времени в сутки, а в 1985 г. – 1 час. 50 мин (43,6%) свободного времени, тогда как на посещение театров, библиотек и клубов в один день недели в 1980 г. приходилось 5% свободного времени, а в 1985 г. – 4,4% [2, с. 75].

Однако анализ культурной жизни 70-80-х гг. свидетельствует о том, что она все же продолжала развиваться, накапливая не только проблемы, но и положительный опыт, который позднее стал основой процессов обновления в крае [3, с. 17].

Событием значительным и важным стало создание в 1969-1970 гг. Донецкой межобластной организации Союза композиторов УССР. Положительным моментом культурных процессов этого периода стало возрождение общественных инициатив в деятельности учреждений культуры. Так, на общественных началах были созданы народные музеи – Старомлиновский краеведческий, Горловский музей шахты «Кочегарка», музей Паши Ангелиной. Перестройка общественной жизни остро поставила вопрос об ответственности художника слова за нравственное воспитание. Исследуемые документы показывают, что отказавшись от партийного диктата, донецкие писатели не отказались от рабочей темы, раскрытия образа человека труда в новых условиях. Об этом новые произведения донецких писателей: Г. Яковлева «Чужая слава», В. Мальцева «Подземные горы», С. Дожко «Открытая ладонь» [1, с. 50].

Таким образом, культура Донбасса в 60-80-е годы представляет собой сложный, внутренне противоречивый процесс складывания культурных традиций, процесс назревания и разрешения проблем культурный сферы.

Литература

1. Бондаренко Я. И. Развитие образования, науки и культуры в Донецкой области / Я. И. Бондаренко // Методические советы лектору-пропагандисту. – Донецк : Донбасс, 1971. – 95 с.

2. Кобыляков Н. М. В ногу со временем : о развитии культуры, науки и просвещения в Донбассе / Н. М. Кобыляков, А. В. Торба // Страною возвеличенный Донбасс. – Донецк, 1987. – С. 188-199.
3. Покладов А. В. Обретение / А. В. Покладов // Донбасс. – 1989. – № 5. – С. 17-24.
4. Учреждения культуры Донбасса. – Донецк : Донбасс, 1964. – 97 с.

Кипер А.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель:
канд. филол. наук, доц. Любимцева-Наталуха Л.Н.

КОНЦЕПЦИЯ И ОСНОВНЫЕ ПРИЕМЫ НОВОГО ЖУРНАЛИЗМА

Новый журнализм стал новой вехой, как в литературе, так и в самой журналистике. Это движение, возникшее в США в 60-х годах XX столетия, демонстрировало отход от общепринятых канонов письма и создавало абсолютно новый метод написания эссе, очерков, репортажей, повестей и даже литературных работ, достигавших масштаба романа. Более того, можно смело утверждать, что основоположникам нового журнализма удалось создать новое направление в литературе, которое впоследствии стало предметом многих споров и дискуссий.

Главная особенность данного направления заключалась в том, что оно полностью отрицало существовавшие тогда концепции и методы создания произведений. Так, новый журнализм целенаправленно отвергал догмы романистов, с их длинными вступлениями, плавными переходами от сцены к сцене и авторскими пояснениями. Однако в то же время он жестоко критиковал и методы, которые доминировали в журналистике в начале шестидесятых. В частности, основатели и представители новой журналистики считали, что новое время должно отторгнуть мертвую журналистику, журналистику безликих, равнодушных репортеров, гоняющихся за сенсациями, а также методы работы писателей, которые лишь интерпретировали предоставленную им информацию, создавая вялый, нейтральный и не имеющий какой-либо культурной ценности материал.

Своей главной задачей новые журналисты считали необходимость зацепить и в точности передать дух новой эпохи. А достичь этой цели, по их мнению, можно было, лишь полностью погрузившись в описываемый мир, став его частью и изложив информацию в наиболее реалистической манере.

Одним из основоположников новой журналистики является Том Вулф. Следует отметить, что он не первый из репортеров, кто начал использовать приемы этого метода, однако именно Вулф создал

манифест направления под названием «Новая журналистика и Антология новой журналистики».

Основными принципами новой журналистики Т. Вулф определил:

1. Выстраивание материала сцена за сценой. Данный прием исключает долгое повествование и, как называет их сам Вулф, «исторические экскурсы». Ярким примером практического использования этого приема может послужить роман самого автора «Электропрохладительный кислотный тест». В самом начале произведения действие происходит в пикапе, который мчится мимо Сан-Франциско, а главными действующими лицами являются сам автор и его попутчики. Однако на следующей странице действие перемещается в тюрьму Калифорнии, где Вулф встречается с автором знаменитого романа «Пролетая над гнездом кукушки» Кеном Кизи. Впрочем, данный прием не следует трактовать слишком буквально. Использование «сцены за сценой» не подразумевает неуместной прерывистости текста. Используемые переходы могут быть значительно меньше, чем в традиционных романах, однако повествование не должно быть и вовсе лишено логики.

2. «Экстраординарные репортерские подвиги, которые порой совершали новые журналисты» [1, с. 15]. Как уже было сказано ранее, сама концепция нового журнализма отвергала устаревшую привычку писать о людях и событиях, не принимая в них участие лично. В своем манифесте Вулф описывает знаменательный поступок своего коллеги, Майкла Мока, который ради материала и возможности наблюдать за экспериментом человека, ушедшего в море, чтобы сбросить лишние фунты, готов был прыгнуть в мартовскую воду и проплыть до лодки, которая ушла далеко в море. Данный прием подразумевает полное погружение автора в жизнь и культурную среду, о которой он пишет, и готовность идти ради этого на все допустимые меры.

3. Точка зрения от третьего лица. Автор старается избежать навязывания своей точки зрения и своего видения ситуации читателю, предоставляя ему возможность «прочувствовать происходящее так, словно он видит собственными глазами» [1, с. 17]. Т. Вулф подчеркивает, что он сам активно использовал данный прием в вышеупомянутом «Электропрохладительном кислотном тесте», стараясь понять и описать личность каждого из значительных членов коммуны и самого Кена Кизи.

4. Полное описание свойственной человеку жестикуляции, привычек, манер, характера, мебели в доме, одежды, всей обстановки, путешествий, вкусов в еде, отношения к детям, начальству, подчиненным, равным по положению, взглядов, предпочтений, любимых поз, походки и других деталей как символов той или иной сцены [1]. Такое внимание к деталям представители новой журналистики рассматривали как способ дать читателю

представление о том, что происходит в эссе, очерке, статье или произведении. Сам Вулф считает данный прием одним из основных признаков нового журнализма. Автор манифеста утверждает, что подобные описания придают силу реализму, позволяя читателем ощутить свою сопричастность происходящему. Более того, описание предметов интерьера помогает четче представить социальное положение героя, его статус.

Таким образом, новый журнализм нельзя отнести ни к литературному реализму, ни к так называемому «нон-фикшину» – документальной прозе. Новая журналистика их совмещает.

Вулф подчеркивал, что создавая это новое и уникальное направление, журналисты фактически совершили переворот. По сути, новый журнализм дал репортерам возможность писать, уподобляясь авторам романов, самостоятельные произведения, комбинирующие в себе журналистику, документалистику и реализм.

Литература

1. Вулф Т. Новая журналистика и антология новой журналистики / под ред. Т. Вулфа, Э. У. Джонсона / Т. Вулф ; пер. с англ. Д. Благова, Ю. Балаяна. – СПб. : Амфора, 2008. – 574 с.
2. Вулф Т. Электропрохладительный кислотный тест / Т. Вулф ; пер. с англ. В. Когана. – СПб. : Амфора, 2006. – 422 с.

Кобцева Е.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дринко А.Г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКОГО ВОПРОСА В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ЕДИНСТВЕ

В современных исследованиях риторический вопрос (далее РВ) рассматривается как одно из экспрессивных средств, используемых для интенсификации и смысловой организации речи с целью повышения силы ее воздействия на адресата. Иными словами, с РВ связывается не выражение вопроса, а осуществление другого речевого акта (например, акт сообщения информации, акт выражения негодования, удивления, упрека) [2].

РВ может использоваться в диалогическом единстве (далее ДЕ) в качестве как ответной, так и инициирующей реплики.

Риторические вопросы являются одним из самых распространенных способов эмоционального реагирования на содержание инициирующей реплики диалога. Содержание ответной реплики определяется двумя основными факторами – лингвистической формой и ее характеристиками относительно формы первой части ДЕ, следовательно, для описания прагматики

и семантики ответной реплики необходимо принимать во внимание структурно-семантические особенности инициирующей реплики ДЕ.

Основными прагматическими функциями риторических вопросов являются выражения согласия или несогласия с инициирующей репликой, например *"Did you see what they were chasing him with?" – "Why would I not see?"Pablo said.*

Инициирующая реплика в ДЕ является положительным по форме вопросительным предложением. Ответная реплика представлена риторическим вопросом с одним грамматическим негатором (*not*). Косвенным высказыванием РВ является положительное утверждение: *There's no reason why I wouldn't see what they were chasing him with,* содержащее четное число (два) грамматических негаторов. Совпадение знаков информации косвенных высказываний инициирующей и ответной реплик определяет согласие как прагматическое значение ответной реплики.

Положительный по форме РВ является средством выражения согласия с отрицательным высказыванием, при этом риторичность является негатором, обеспечивающим отрицательное косвенное высказывание РВ. Совпадение знаков информации инициирующей и ответной реплик является признаком согласия как прагматического значения ответной реплики: *Carla: You didn't like her? Philip: Could you expect me to?*

РВ не содержит средств выражения отрицания и имплицирует отрицательное высказывание (*You couldn't expect me to*), которое является утвердительным ответом на содержащийся в инициирующей реплике вопрос.

Положительный по форме РВ является средством выражения несогласия с инициирующей репликой, представляющей собой положительное высказывание, т.е. выраженной положительным предложением или отрицательным предложением, содержащим четное число негаторов. При этом риторичность является негатором, обеспечивающим отрицательное косвенное высказывание РВ: *"Or is it that you're afraid we'll steal your secrets?", "What secrets can a beginning carver have?"*

Косвенное высказывание РВ (*A beginning carver has no secrets*) представляет собой отрицательный по форме констатив – антецедент импликативной структуры, консеквент которой содержит имплицитный маркер отрицания *No* и отрицательный ответ на представленную в инициирующей реплике часть альтернативного вопроса: *No, I am not afraid you'll steal my secrets, because a beginning carver has no secrets*.

Риторический вопрос, содержащий лексический или грамматический негатор, выражает несогласие с инициирующей репликой, представляющей собой отрицательное высказывание. Риторичность является негатором, вступающим во взаимодействие с

грамматическим или лексическим негатором, имеющимся в составе РВ и обеспечивающим положительное косвенное высказывание РВ: *Mrs. Culver: Oh, Constance? You are not going to divorce him? Martha: How can she go on living with a man for whom she has no respect?*

Инициирующая реплика в ДЕ представляет собой отрицательный по форме общий вопрос, содержащий грамматический негатор *not*. Ответная реплика, выраженная РВ, содержит лексико-грамматический негатор *no* и имплицирует положительное высказывание, представленное предложением с двойным отрицанием *She cannot go on living with a man for whom she has no respect.* Несовпадение знаков информации инициирующей и ответной реплик является признаком несогласия как прагматического значения ответной реплики.

Риторический вопрос в диалогическом единстве используется в роли как инициирующей, так и ответной реплики. В роли ответной реплики риторический вопрос выражает как согласие, так и несогласие с инициирующей репликой. Формой выражения согласия является аффирмативность, несовпадающая с инициирующей репликой, форма выражения несогласия аффирмативность, совпадающая с инициирующей репликой [1].

Следует сделать вывод, что риторический вопрос – фигура речи, представляющая собой вопрос, ответ на который заранее известен. По коммуникативной функции РВ близок к восклицательным предложениям. При переводе риторических вопросов особенно важно сохранить экспрессивную окрашенность, позволяющую правильно понять смысл сообщения.

Литература

1. Белоколоцкая С. А. Риторический вопрос в английском языке [Электронный ресурс] / С. А. Белоколоцкая. – 2005. – Режим доступа : http://cheloveknauka.com/ritoricheskiy–vopros–v–angliyskom–yazyke.
2. Луговая Н. В. Структурные и семантические особенности риторических вопросов в английском язык [Электронный ресурс] / Н. В. Луговая. – 2010. – Режим доступа : http://www.rostov– language.ru/help– 39.html.

Кобцева Е.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ясинецкая Н.А.

ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ЯЗЫКЕ

Анализируя гендерные особенности нашей реальности, многие исследователи связывают анализ конкретного языкового материала с социальными и культурными процессами, протекающими в обществе, национальными ценностными ориентирами, бытовыми

представлениями о мужчинах и женщинах, закреплёнными в стереотипах.

Язык даёт ключ и к изучению механизмов конструирования половой идентичности. Хотя гендер не является лингвистической категорией, анализ структур языка позволяет получить информацию о том, какую роль играет гендер в той или иной культуре, какие поведенческие нормы для мужчин и женщин фиксируются в текстах разного типа, как меняется представление о гендерных нормах, мужественности и женственности во времени, какие стилевые особенности могут быть отнесены к преимущественно женским или преимущественно мужским, как осмысляется мужественность и женственность в разных языках и культурах, как гендерная принадлежность влияет на усвоение языка, с какими фрагментами и тематическими областями языковой картины мира она связана. Изучение языка позволяет также установить, при помощи каких лингвистических механизмов становится возможной манипуляция гендерными стереотипами.

Исследуя мотивы общения людей, можно выделить определённые категории, в которых буду отображаться культура и социальный интеллект мужского и женского пола. Как отмечает Дебора Таннен, мужчина и женщина используют язык в различных целях: женщина относится к разговору как к важной части межличностных отношений; мужчина же, напротив, использует разговор, чтобы показать, что он контролирует ситуацию, разговор помогает ему сохранить независимость и обогатить свой статус. Причины этого лежат в коммуникативных стилях. Автор выделяет две важнейшие характеристики: вовлечённость и независимость. Мужчины независимы, а женщины вовлечены в коммуникацию, вторичны в ней.

Мужчины восприимчивы к новому в языке, в их речи больше неологизмов, терминов. Речь женщины нейтральнее, в её лексике чаще встречаются устаревшие слова и обороты. Женская речь гораздо более эмоциональна, что выражается в более частом употреблении междометий, метафор, сравнений, эпитетов. В лексиконе женщины больше слов, описывающих чувства, эмоции. Женщины склонны к употреблению эвфемизмов. Они стараются избегать элементов панибратства, кличек, прозвищ. В речи женщин более активно, чем в речи мужчин, употребляются глаголы формы второго лица единственного и множественного числа (*помнишь*, *слушай*, *знаешь*, *помните*, *слушайте*, *знаете*) для привлечения внимания собеседника, установления и / или поддержания контакта с ним.

В ходе изучения частоты употребления отдельных частей речи было установлено, что в речи женщины больше сложных прилагательных, наречий и союзов. Женщина в своей речи чаще использует конкретные существительные, а мужчина – абстрактные;

мужчины чаще пользуются глаголами активного залога, женщины – пассивного. Это объясняется более активной жизненной позицией мужчин. При этом было установлено, что с повышением уровня образования различия в речи стираются [3].

С точки зрения гендерологии, на материале русского и английского языков выявлены некоторые основные тенденции. В сфере грамматики особенно существенных различий между женской и мужской речью не обнаружено. Однако основными отличиями женской речи являются: 1) использование оценочных прилагательных; 2) более частое употребление в речи модальных глаголов в прошедшем времени, например: ***Mightn't*** *it be the case that ... ?* – ***Мог ли*** *это быть случай, когда ... ?*; 3) женщины в 5 раз чаще мужчин используют в своей речи конструкцию *You know* – *Ты знаешь*; 4) в силу более вежливого характера своей речи женщины используют средства так называемой двойной модальности (в английском языке, как правило, выражается сочетанием «модальный глагол + наречие»), например: *I was wondering if you* ***could possibly*** *just do me a small favour*. – ***Не могли бы Вы*** *оказать мне небольшую любезность?* [2]. В русском языке это значение передаётся при помощи вежливой формы местоимения *Вы*. И в русском, и в английском языке для выражения вежливой просьбы могут использоваться вопросительные предложения.

В английском языке использование различных модальных глаголов также существенно колеблется относительно мужской и женской речи. Мужчины предпочитают *can*, т.е. глагол, который выражает реальную возможность, физическое умение сделать что-либо; женщины – глаголы, выражающие вероятность выполнения действия (*may*, *might*).

То, что женщины и мужчины говорят по-разному, человечество заметило очень давно. Результаты самых различных наблюдений в этой области нашли отражение в пословицах и поговорках: *A woman's tongue wags like lamb's tail* (*Женский язык «пляшет» как овечий хвост*) (Англия); *The North Sea will sooner be found wanting in water than a woman at a loss for words* (*Скорее Северное море пересохнет, чем женщина не найдет, что сказать*) (полуостров Ютландия); *Ou femme y a, silence n'y a* (*Там где женщина, там нет молчания*) (Франция). В приведённых примерах подчеркиваются некоторые особенности женской речи, в частности, чрезмерная болтливость и «острота» языка. Эти и другие примеры легли в основу стереотипа о женской речи.

Таким образом, гендерные стереотипы являются частным случаем стереотипа и обнаруживают все его свойства. Под гендерным стереотипом мы понимаем как культурно и социально обусловленные мнения о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов, так и их отражение в языке. Гендерная

стереотипизация фиксируется в языке на всех его уровнях и тесно связана с формами выражения оценки [1, с. 98].

Важно отметить, что этнические стереотипы, независимо от их обоснованности, истинности или ложности, являются неотъемлемым элементом любой культуры и уже самим фактом своего существования оказывают воздействие на психологию и поведение людей (мужчин и женщин), влияют на их национальное сознание и межнациональные контексты.

Литература

1. Дадова З. И. Лингвосоциокультурный аспект гендерных отношений : На материале русского, английского, кабардино-черкесского языков : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Залина Исмеловна Дадова. – Нальчик, 2005. – 140 с.
2. Мартынюк А. П. Речевое поведение мужчин и женщин в малых группах / А. П. Мартынюк, П. Н. Землянский // Язык. Сознание. Этнос. Культура. – М., 1994. – С. 134-135.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2004. – 208 с.

Ковалева Д.А.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: д-р ист. наук, проф. Липинский В.В.

РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД (ОКТЯБРЬ 1943–1950 ГОДЫ)

В послевоенное время в отечественной культуре преобладающей оставалась военная тема. Новое поколение писателей-фронтовиков обратило внимание на переживания личности в условиях войны и других социальных потрясений, ответственность каждого человека за судьбы страны и мира. В 1946 г. были опубликованы сразу несколько литературных произведений, в которых тема памяти о минувшей войне, героизме и мужестве советских воинов стала центральной: «Повесть о настоящем человеке» Б.Н. Полевого, поэма А.Т. Твардовского «Дом у дороги», роман А.А. Фадеева «Молодая гвардия», повесть В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда».

В послевоенные годы усилилось вмешательство партийно-государственных органов в культурную жизнь общества. Требования к работам творческий интеллигенции были выражены в постановлениях ЦК ВКП(б) второй половины 1940-х гг. по вопросам литературы и искусства.

В развитии музыкальной культуры в этот период присутствовали две тенденции. С одной стороны, в сжатые сроки была восстановлена и расширена довоенная сеть музыкальных театров, концертных

учреждений. В архитектуре послевоенного времени нескольким объектам придавалось значение «памятников эпохи».

Аналогичные явления наблюдались в развитии театра и кино в послевоенный период. В постановлении ЦК ВКП(б) от 26 августа 1946 г. «О репертуаре драматических театров и мерах по его улучшению» рекомендовалось вместо классического репертуара и пьес буржуазных западных драматургов обратить внимание на современные пьесы, посвященные борьбе за коммунизм. Созданный в 1946 г. еженедельник «Культура и жизнь» развернул массовую компанию против «декадентских тенденций» в театре и потребовал исключения из репертуара театров всех пьес зарубежных авторов.

Таким образом, вмешательство партийно-государственных органов в развитие отечественной культуры обедняло ее, изолировало от лучших достижений мировой культуры. Отрицательно на развитии науки, литературы и искусства сказалась кампания по борьбе с космополитизмом, развернувшаяся в конце 1940-х – начале 1950-х гг. Многие деятели науки и искусства подверглись репрессиям, цензуре, были уволены со своих должностей. Последствием вмешательство партии и правительства в работу деятелей литературы и искусства стало падение его художественного и идейного уровня, формирование посредственного, приукрашивающего советскую действительность искусства.

В основе политики в области культуры в СССР в этот период лежали догматические представления о роли творческой интеллигенции, которая должна была своими произведениями мобилизовывать советский народ на трудовые подвиги в условиях восстановления народного хозяйства, разрушенного войной. От всех деятелей советской культуры требовалось создавать в своих произведениях атмосферу жизнеутверждающего подъема, показывая лишь положительные стороны советского общества. В среде советской интеллигенции, считавшей, что после великой Победы возврат к довоенному курсу диктата невозможен, крушение этих иллюзий привело к серьезным разочарованиям. Началом кампании по борьбе с «искажениями» линии партии в области культуры стали постановления ЦК ВКП(б) от 14 августа 1946 г. «О журналах “Звезда” и “Ленинград”» и от 4 сентября 1946 г. «О кинофильме “Большая жизнь”», а также постановление «О репертуаре драматических театров и мерах но его улучшению». Эти партийные директивы дали сигнал к широкомасштабной публичной травле таких выдающихся писателей и поэтов, как А.А. Ахматова, М.М. Зощенко, Э.Г. Казакевич, Ю.П. Герман; в безыдейности и аполитичности обвинялись талантливые деятели советского кинематографа Л.Д. Луков, С.М. Эйзенштейн, В.И. Пудовкин, Г.М. Козинцев.

Советская литература не могла выходить за рамки современных или исторических, а чаще историко-революционных тем. Даже

тема войны после выхода в свет романа А.А. Фадеева «Молодая гвардия», провозглашенного образцовым, считалась исчерпанной. Если в первые послевоенные годы правдивые и талантливые книги о войне еще выходили и даже получали положительную оценку (например, повесть писателя-фронтовика В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда»), то по мере усиления идеологического контроля тема войны, лишений, нелегкого ратного труда, фронтовых и тыловых будней исчезала со страниц книг и журналов. Считалось, что это отвлекает советских людей от насущных задач дня, вызывает трагические воспоминания. Предпочтение отдавалось «праздничной», бесконфликтной и бесцветной литературе. Такие лучшие произведения, как «Русский лес» Л.М. Леонова, «Первые радости» и «Необыкновенное лето» К.А. Федина, «Времена года» В.Ф. Пановой, «Открытая книга» В.А. Каверина, отражают общее состояние литературного процесса тех лет, в котором отсутствует новаторский поиск, довлеет идеологическая схема, нет жанрового и стилистического многообразия.

Отличительной чертой послевоенного кинематографа стало резкое сокращение общего количества выпускаемых кинолент. В искусстве доминировала парадность, образцом становились «высокие идеалы патриотизма», взятые из истории страны. На сценах театров и в кино создавалась некая параллельная реальность, не имевшая ничего общего с буднями советских людей, окружавшей их жизнью. Самыми яркими примерами таких «советских сказок» являются музыкальные кинокомедии «Кубанские казаки» И.А. Пырьева (1950) и «Весна» Г.В. Александрова (1947).

Вот основные характерные черты послевоенного развития культуры, которые играли немаловажную роль в восстановлении не только страны, но и поддержании духа советского народа. Так как культура имеет огромное влияние на жизнь человека, с ее помощью можно достичь не только духовного развития личности, но и воспитать патриотизм, что было очень важно в переломный момент советской истории.

Литература

1. Зубкова Е. Ю. Послевоенное советское общество : политика и повседневность. 1945 – 1953 гг. / Е. Ю. Зубкова. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1999. – 229 с.
2. Данилов А. А. Рождение сверхдержавы : СССР в первые послевоенные годы / А. А. Данилов, А. В. Пыжиков. – М. : РОССПЭН, 2001. – 304 с.
3. Искусство Советского Союза : Альбом / Вступ. статья Г. А. Недошивина. − Аврора − Л. : Аврора, 1982. − 688 с.
4. Русское Советское искусство. – М. : Искусство, 1954. – 216 с.

Ковалевская К.С.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: ст. преп. Минина Е.В.

ПЕРЕВОД РЕАЛЬНЫХ И ВЫМЫШЛЕННЫХ АНТРОПОЭТОНИМОВ
(на материале романа Кена Фолетта «Падение гигантов»)

Начало активному изучению литературной антропонимики было положено сравнительно недавно – в шестидесятые годы нашего столетия. В последние десятилетия наблюдается всплеск исследований литературной антропонимики.

Исследователи 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. 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» [2, с. 152]. Термин *поэтоним*, введенный В.М. Калинкиным, обозначает имя собственное в художественном произведении, а также отражает и другие существенные моменты, такие как (вторичность), отнесенность к речи, подвижность семантики и т.д. Узкое толкование термина *поэтика онима* или *поэтонима* позволяет ограничить пределы этого понятия материалом художественных текстов, наиболее концентрированно и разносторонне представляющих исследуемое явление [1, с. 73, 121].

Многие ученые, для того чтобы разработать универсальную классификацию поэтонимов, используют различные методы их исследования, и уже исходя из метода исследования, разделяют поэтонимы на группы. Анализируя бинарные оппозиции собственных имен в ономастическом поле художественного произведения, О.И. Фонякова группирует поэтонимы по нескольким основным оппозициям, но мы бы хотели остановиться на оппозиции по соотношению имен собственных в поэтической ономастике с национальным именником языка народа (оппозиция: реальные – вымышленные) [3, с. 39-40] и проанализировать перевод данных единиц на материале романа Кена Фоллетта «Падение Гигантов».

В данном произведении мы можем наблюдать большое количество как имен реально существующих исторических персонажей, так и вымышленных. Например, *при переводе реально существующего персонажа* Winston Churchill – *Уинстона Черчилля, переводчик использует прием транскрипции, таким образом, не*

искажая поэтоним: "*The Conservatives lost the general election of 1906, and Fitz's father died a few weeks later-his end hastened, Fitz felt sure, by seeing irresponsible Liberals such as David Lloyd George and* Winston Churchill *take over His Majesty's government".* [5, с. 79]. – *«В 1906-м партия консерваторов проиграла на всеобщих выборах, и через несколько недель отец Фица скончался, – Фиц был уверен, что кончину отца ускорило вхождение в состав правительства его величества безответственных либералов вроде Дэвида Ллойд Джорджа и Уинстона Черчилля»* [4, с. 33]. *Еще одно имя реальной исторической личности King George V – Георг V передано с помощью транслитерации: «King George V and Fitz's father had been shipmates in their youth*. [5, с. 80]. – *В дни флотской юности Георг V сдружился с отцом Фица»* [4, с. 34].

При передаче вымышленного имени: *«Earl Fitzherbert, age twenty-eight, known to his family and friends as Fitz, was the ninth-richest man in Britain.* [5, с. 79]. – *Граф Фицгерберт, двадцати восьми лет, для родных и друзей просто Фиц, в списке самых богатых людей Великобритании занимал девятое место»* [4, с. 33], переводчик с помощью транслитерации передал имя Fitzherbert – Фицгерберт, не исказив при этом имя персонажа шотландского происхождения.

Таким образом, можно сказать, что все имена, встречающиеся в произведении, независимо от их источника (реально существующее имя или созданное автором), обозначаемого объекта (вымышленный персонаж или историческое лицо) образуют антропоэтонимическое пространство произведения и чаще всего переводятся с помощью методов транскрипции и транслитерации. Основной задачей переводчика является максимально точно передать антропоэтоним, чтобы не нарушить хрупкий мир образов художественного произведения.

Литература

1. Калинкин В. М. Поэтика онима / В. М. Калинкин. – М. : Донецкий гос. ун-т. – Донецк : Юго-Восток, 1999. – 408 с.
2. Силаева Г. А. О содержании понятия «литературный антропоним» / Г. А. Силаева. – М. : Русская ономастика. Рязань, 1977. – 200 с.
3. Фонякова О. И. Имя собственное в художественном тексте / О. И. Фонякова. – М. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 104 с.
4. Фоллетт Кен. Гибель гигантов / Фоллет Кен; [перевод Е. Сайма]. – М. : Издательство АСТ, 2012. – 896 с.
5. Follet Ken Fall of Gigants / Ken Follett. – New York : New American Library, 2011. – 926 p.

Коваленко К.В.
(ГОУ ВПО ЛНР «Донбасский государственный технический университет»)
Научный руководитель: ст. преп. Калиновская Е.А.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

При переводе нужно учитывать все лексические аспекты текста оригинала, поэтому действия переводчика напоминают многопроцессорный компьютер, который одновременно обрабатывает лексический материал английского текста и сопоставляет его с лексикой русского языка. Основными лексическими трудностями при переводе научно-технического текста являются:

1. Многозначность терминов. Один и тот же термин в разных областях имеет разное значение. Например, термин *valve* в машиностроении переводится как «*клапан*», а в радиотехнике как «*электронная лампа*». *Power* в физике имеет значение «*мощность, энергия*», а в математике «*степень*».

Сложность перевода многозначных терминов заключается ещё и в том, что эта многозначность может проявиться и в пределах одной и той же области науки и техники. Самый яркий пример можно найти среди названий различных деталей машин. Например:

pin – «палец», «штырь», «цапфа», «шейка», «ось» и др.;

key – «*клавиша», «ключ», «шпилька», «переключатель», «шпонка»* и др.

Следует упомянуть, что такие термины называют омонимами. Омонимы – это лексические единицы, одинаковые по форме, по звучанию, но различны по значению. Ошибки при переводе таких терминов могут возникать в связи с неправильным выбором значения омонимичного термина из смежной отрасли науки и техники.

2. Использование неологизмов. В связи с развитием научно-технического прогресса, появляется всё больше новых инструментов, приспособлений, машин, аппаратов, а вместе с этим появляется всё больше новых слов в языке. Любой язык можно сравнить с неустанно развивающейся системой, которая каждый миг самосовершенствуется, пополняя свой запас новыми словами – так называемыми «неологизмами».

В.С. Виноградов утверждает, что неологизмы – это слова или значения, возникшие для обозначения новых предметов мысли [1, с. 30].

Можно выделить 4 вида неологизмов:

1) Фонологические. Они создаются из отдельных звуков. В.И. Заботкина к группе фонологических неологизмов относит новые слова, образованные от междометий, например: *sis-boombah* (американский сленг) *«зрелищные виды спорта, особенно футбол»* (слоги, часто употребляемые школьниками для подбадривания

игроков); *to whee* (американский сленг) *«волновать»* (от whee – междометия, употребляющегося для выражения радости, восторга) [2, с. 53].

2) Заимствованные. Лексический состав английского продолжает расширяться за счёт заимствований из различных языков, в том числе и русского. Примером этому может послужить слово *glastnost – «гласность».*

3) Морфологические, которые, по утверждению В.И. Заботкиной, создаются по существующим в языковой системе образцам и из морфем [5, с. 54]. Например, с помощью суффиксов *-able* (*googlable, microwaveable), -ization (dollarization, globalization).* С помощью префиксов *dis- (dispatriatism), non- (nonversation*).

4) Конвертированные неологизмы образуются с помощью конверсии имён существительных в глаголы и наоборот. Например: *to amazon – «совершать покупки на сайте Amazon.com», to soft-dock – «состыковать орбитальные станции без посредства механических приемов»*.

Е.А. Мисуно и И.В. Шаблыгина выделяют ещё и неологизмы, образованные при помощи аббревиации, то есть из начальных букв или из начальных звуков слов, входящих в исходное сочетание: *ICT (information and computing technology), SMS (short message service)* [4, с. 155].

3. Наличие интернационализмов. Во многих языках существуют слова с подобной звуковой формой, но совсем необязательно с идентичным значением.

Все такие слова В.И. Карабан делит на 3 группы:

1) Настоящие или полные интернационализмы, семантические структуры которых одинаковые, например: *object – «объект», paradox – «парадокс».* Такие слова не вызывают трудностей при переводе.

2) Частичные интернационализмы или полуинтернационализмы, которые имеют только часть одинаковых значений, например: *construction* имеет значение «*конструкция»* и *«постройка»*, *operation* – «*операция»* и «*работа»*.

3) Псевдоинтернационализмы, которые похожи по написанию и произношению, но имеют отличающиеся значения: *resin* – «*смола»,* а не резина; *clay – «глина»*, а не клей; *technique – «приём»*, а не техника; *objective – «цель»*, а не объектив. Такие слова ещё называются «ложными друзьями переводчика». Они могут приводить к неправильному переводу, так как они могут быть восприняты как настоящие интернационализмы [3, с. 143].

4. Использование сокращений и аббревиатур. Научно-техническая литература характеризуется большим количеством сокращений и аббревиатур, как тех, которые вошли в язык и зафиксированы в словарях, так и авторских.

Довольно большое количество сокращений, которые употребляются в английской научно-технической литературе, являются омонимичными. Они имеют подобную графическую форму, но различные значения. В этом и заключается сложность перевода сокращений, так как в таких случаях очень непросто определить правильное значение того или иного сокращения. Например: *abs – absortion* – «поглащение», *abstract* – «аннотация», *AD – attention device* – «устройства сигнализации», *avalanche diod* – «лавинный диод», *average devitation* – «среднее отклонение».

Перед тем как переводить аббревиатуры, переводчику нужно заглянуть в словарь сокращений, но поскольку не все сокращения могут находиться в словаре, нужно знать способы их перевода на русский язык.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, что перевод научно-технического текста невозможен без использования лексических трансформаций.

Литература

1. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : РАО, 2001. – 224 с.
2. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка / В. И. Заботкина. – М. : Высш. шк., 2000. – 128 с.
3. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури / І. В. Карабан. – Вінниця : Нова кн., 2002. – 564 с.
4. Мисуно Е. А. Перевод с английского языка на русский / Е. А. Мисуно, И. В. Шаблыгина. – М. : Аверэс, 2009. – 255с.

Козлов К.Э.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

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

ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ УРОКА КАК ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Урок – это основная форма организации обучения, которая включает проведение учителем (педагогом) занятий с группой детей постоянного состава, одного возраста, уровня подготовки на протяжении определенного периода времени и в строгом соответствии с расписанием, составленным администрацией учебного заведения, четкое определение дидактической цели каждого занятия.

Теоретическую возможность одновременного обучения одним учителем большого количества учащихся (30-50 чел.) одинакового возраста и уровня подготовки впервые обосновал Я.А. Коменский – педагог и писатель. Он является основателем классно-урочной

системы. По его теории, «главной задачей учителя была передача учащимся готовых знаний. Уроки чередовались с неизменной последовательностью по расписанию, составленному на полугодие или год. Уроки, даже следующие один за другим, как правило, не имели между собой ничего общего. На уроках доминировало заучивание учебного материала, ученик выступал лишь объектом педагогического воздействия» [3, с. 472]. «Существовало основное требование к учащимся: дословно запомнить и воспроизвести учебный материал» [2, с. 35]. Понимание учебного материала было необязательным. Поэтому, оканчивая школу, многие учащиеся плохо понимали то, что изучали.

С началом развития капиталистического способа производства наиболее выдающиеся мыслители и педагоги ставили вопрос о необходимости прочного и сознательного усвоения учащимися знаний, развитии у учащихся самостоятельности, активности и творчества. Большой вклад в теорию обучения внесли В.Г. Белинский А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский. Они много внимания уделяли вопросам формирования у школьников правильных убеждений на основе сознательного усвоения знаний, активности и самостоятельности в обучении.

Известный педагог К.Д. Ушинский разработал ряд ценных рекомендаций относительно проведения урока. Он утверждал, что «каждый урок должен иметь главную мысль, которую необходимо твердо закрепить в сознании ученика. Учитель должен сообщать материал ясно, образно, понятно. Кроме изложения нового материала, урок должен включать объяснения, повторения, упражнения, опрос и другие виды самостоятельной работы учащихся» [2, с. 37]. Идеи Ушинского получили распространение в лучших школах в дореволюционной России. Тип учения условно назывался словесно-объяснительным. «Структура этого процесса учения такова: восприятие нового учебного материала – понимание – запоминание – воспроизведение – закрепление. Действие учителя заключалось в следующем: изложение учебного материала – объяснение на основе использования наглядности – проверка понимания учащимися нового материала – коррекция – закрепление – повторение» [2, с. 38].

В России в 1918-1920 гг. были предприняты радикальные попытки отменить урок как форму обучения. Его называли «атрибутом старой школы», в трудовой школе стали проводить «безурочные» занятия. «При этом нарушались преемственность учебного материала, системность усвоение основ наук, не соблюдалась логика предмета и целостность отраслей знаний. Опасность такого «перекоса» была замечена учеными и педагогами и роль и места урока в системе обучения были восстановлены» [3, с. 472]. До середины 60-х гг. XX века урок оставался почти единственной формой организации занятий в общеобразовательной школе. Далее широкое применение

находят различные виды производственной практики учащихся, экскурсии, занятия в кружках, практикумы.

Урок как основная организационная форма обучения прочно занял свое место в советской школе. На уроках обеспечивалась активная учебно-познавательная деятельность учащихся определенного возраста, состава и уровня подготовки. ВВ. Краевский отметил, что «функции школы определяют и глобальную цель урока как шага в развитии личности, формирование ее индивидуальности, творческих возможностей. <...> Каждый урок призван содействовать ее достижению, реализуя свои частные задачи в конкретных условиях» [1, с. 280-281].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что, несмотря на попытки отказаться на определенном историческом этапе от урока как основной организационной формы обучения, он в настоящее время является наиболее эффективной формой обучения, расширяется его типология, усложняется структура в соответствии с современными требованиями. Соответственно, нам, будущим учителям, необходимо знать не только историю становления урочной системы, но и научиться «читать» конструктор урока, грамотно использовать в работе типы и виды уроков.

Литература

1. Дидактика современной школы : пособие для учителей / В. А. Онищук [и др.] ; под. общ. ред. В. А. Онищука. – К. : Рад.а шк.,1987. – 321 с.
2. Онищук В. А. Типы, структура и методики урока в школе : пособие для учителей / В. А. Онищук. – К. : Рад. шк., 1976. – 183 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993. – Т. 2 : М–Я. – 1998. – 672 с.

Колесникова А.П.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: д-р ист. наук, проф. Липинский В.В.

ДОНЕЦКО-КРИВОРОЖСКАЯ РЕСПУБЛИКА: ВЗГЛЯД СКВОЗЬ СТОЛЕТИЕ

Тема о Донецко-Криворожской республике длительный период времени была вне обсуждения. В данной работе мы сделаем попытку обсудить вопрос о том, что собой представляла Донецко-Криворожская республика. Для начала, рассмотрим понятие Донецко-Криворожской республики в различных источниках. В исторической науке распространены два названия республики.

Первое название: Донецко-Криворожская республика (далее – ДКР) – территориально-государственное образование с центром в г. Харькове. Охватывало Харьковскую и Екатеринославскую губернии, часть Херсонской губернии и районы Области Войска Донского (Ростовский, Таганрогский, Новочеркасский). ДКР была провозглашена на четвертом областном съезде Советов рабочих депутатов Донецкого и Криворожского бассейнов в период 27-30 января или 9-12 февраля по новому стилю 1918 года [4, с. 6].

Второе название: Донецко-Криворожская Советская республика – советская республика, провозглашённая на территории Донецко-Криворожского бассейна в феврале 1918 года на четвертом съезде Советов рабочих депутатов Донецкого и Криворожского бассейнов, как автономия в составе РСФСР [1, с. 453].

Мы считаем целесообразным такое понятие о республике: ДКР – это государственное образование с центром в г. Харькове, включающее в себя территории Донецко-Криворожского бассейна и образованное в феврале 1918 года. Теперь рассмотрим причины и цели ее образования.

Возможности объединения районов Донецко-Криворожского бассейна были рассмотрены еще в конце XIX века – Советом Съезда горнопромышленников Юга России (ССГЮР). Целью данной идеи было объединение промышленных предприятий, разрозненных на три губернии − Екатеринославскую, Харьковскую и автономную Область Войска Донского, в цельный промышленный район [3, с. 54].

Свержение самодержавия в феврале 1917 г. привело к власти Временное правительство в Петрограде, а в Украине – к национально-демократической революции. Эти события предоставили возможность к реализации идеи создания Донецкой-Криворожской республики на практике [2, с. 105].

В Украине была образована Центральная Рада, которая претендовала на девять губерний: Киевскую, Подольскую, Волынскую, Черниговскую, Полтавскую, Харьковскую, Екатеринославскую, Херсонскую и Таврическую. Ответом на данные претензии от Временного правительства стала «Временная инструкция Генеральному Секретариату Временного правительства на Украине» от 4 августа 1917 г., которая ограничивала полномочия Генерального Секретариата первыми пятью из перечисленных губерний. Наиболее развитые в промышленном отношении губернии Левобережья, а также товарно-земледельческие губернии юга Украины изымались из сферы влияния Центральной Рады. Одним из аргументов многомесячной полемики вокруг этого вопроса был смешанный состав населения указанной территории, в том числе и Донецко-Криворожского региона [4, с. 11].

Необходимо отметить, что идея создания ДКР основывалась на позициях большевиков Левобережья относительно отличия

Донецкого и Криворожского бассейнов от хозяйственных основ территории Украины [2, с. 76]. Из этого следует, что основными причинами провозглашения Донецко-Криворожской республики были: особенности экономического положения данного региона, особенности истории становления промышленности данного региона, многонациональный состав населения.

Целью создания Донецко-Криворожской республики являлось сохранение богатого экономического региона, как автономной области в составе Советской Республики. Так 30 января (12 февраля) 1918 года в Харькове была провозглашена Донецкая республика. В Исполком республики избрали 11 человек, а председателем Совнаркома ДКР выбрали товарища Артёма [4, с. 55].

Следует отметить, что за недолгий период существования, правительство ДКР предприняло ряд шагов по государственному устройству. В республике были произведены: территориальная реформа по экономическому признаку, судебная реформа, экономическая реформа [3, с. 68].

Немаловажным фактором является событие оккупации республики австро-германскими войсками. Несмотря на сопротивление армии ДКР, к маю 1918 года австро-германские войска полностью оккупировали территорию Донецко-Криворожской республики [4, с. 12].

Проведя анализ ряда исторических источников, можно сделать вывод о том, что ДКР обладала основными признаками государства: территорией, органами власти, армией. Таким образом, в контексте масштабного фона исторических событий Донецко-Криворожская республика имела короткую, но достаточно содержательную историю. Приведенные факты не позволяют говорить о том, что ДКР не существовала.

Литература

1. Большая Советская Энциклопедия : в 30 т. / Под. ред. А. М. Прохорова. – М. : Советская энциклопедия, 1971. – Т. 4. – 600 с.
2. Корнилов В. В. Донецко-Криворожская Советская Республика : Расстрелянная мечта / В. В. Корнилов. – Х. : Фолио, 2011. – 159 с.
3. Кульчицкий С. В. История рабочих Донбасса : Т. 1 / С. В. Кульчицкий. – К. : Наук. думка, 1981. – 165 с.
4. Чехович В. А. Матеріали про Донецьку-Криворізьку республіку / В. А. Чехович // Літописи революції. – 1928. – № 3. – С. 5-12.

Кононенко С.О.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кочетова С.А.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕТАЛЬ В ПРОИЗВЕДЕНИИ АННЫ ГАВАЛЬДА «35 КИЛО НАДЕЖДЫ»

Творчество французской писательницы Анны Гавальда отражает многовекторность развития современной литературы Франции, представленной такими непохожими друг на друга авторами, как П. Киньяр и М. Уэльбек, Ф. Бегбедер и М. Кундера, А. Нотомб и М. Барбери, Д. Литтелл и Б. Вербер. Каждый из названных писателей занимает свою нишу в литературном «сегодня» Франции. Не возникает сомнений в органичной принадлежности творческих поисков Анны Гавальда потоку современной французской словесности, поскольку высокая степень популярности её книг уже давно не удивляет литературных критиков и читателей [3].

За лёгким стилем, эмоциональностью и простотой поступков, описанных в прозе Анны Гавальда, проступает откровенный разговор автора о ценности человеческих чувств, добре и искренности, любви и дружбе, доверии и взаимопомощи, умении людей стать милосердными и заботливыми по отношению друг к другу. Её проза о тех простых человеческих качествах, которых не хватает в суете жёсткой современности [3].

Одна из повестей Анны Гавальда «35 кило надежды» поначалу кажется суровым – живым укором миру взрослых. Её юный герой, мальчик Грегуар Дюбоск, обладает довольно часто встречающейся и очень мешающей ему жить особенностью. Ему трудно учиться. Он практически не читает, испытывает трудности с письмом, да, скорее всего – он дислексик. И с математикой у него – не очень. И физически он слабенький, самоутвердиться на уроках физкультуры не может. Его жизнь – цепь сплошных неудач, разочарований и конфликтов. Родители ругают, кричат, одноклассники смеются, учителя злятся и выгоняют из школ – одной за другой. Только с одним у Грегуара проблем нет – у него золотые, умные руки. Он любит мастерить, и старателен и изобретателен во всём, за что берётся. Мир вещей и предметов, техника – всё «любит его». Лишь бы люди не мешали, и слова не томили. Человек, с которым Грегуару легко – его дедушка Леон. Любящий, терпеливый и мудрый [1].

«35 кило надежды» – единственное произведение писательницы, рассчитанное на юного читателя. Она представляет мир глазами ребенка, мальчишки Грегуара. Название произведения символично, является художественной деталью, которая подчеркивает и раскрывает суть произведения, историю жизни мальчика, поскольку 35 килограмм весит главный герой этой книги, и каждый грамм его подросткового худощавого тела пропитан надеждой на то, что они, как и прежде, смогут проводить время с дедом.

Как и многие ребята его возраста, Грегуар не любит учиться, хотя старается не разочаровать родителей и учителей. Есть такие люди, у которых из головы все вылетает, хотя руки золотые, и доброе сердце. В России бы просто лодырем назвали, а в Европе какую-нибудь болячку или психологическое отклонение приписали. Факт остается фактом: ребенку трудно в школе, а тут еще родители не поддерживают и углубляются в собственные проблемы. Только добрый дедушка становится единственной надеждой и опорой мальчишки. Грегуар – 35 кило надежды, а дед – его ориентир [1].

На протяжении всего произведения просматривается внешняя художественная деталь – школа. С первых строк мы понимаем отношения маленького мальчика к школе: «Я ненавижу школу» [2]. Грегуар полагает, что все проблемы, все скандалы и неудачи из-за школы, что «она испортила мне всю жизнь» [2]; «Из-за этой школы в доме вечно скандалы, сами понимаете... Мама плачет, а отец орет на меня, или, наоборот, мама орет, а отец молчит. А мне плохо, когда они такие, но что я могу поделать? Что им сказать? Ничего. Я ничего не могу им сказать, потому что, если открою рот, будет еще хуже...» [2].

Также можно выделить внешнюю художественную деталь – «дедов закуток». Только там ребенок чувствует себя уверенно и непринужденно. Грегуар может заниматься любимым делом, зная, что ему никто не может помешать: «Дедов закуток – это место, где мне лучше всего на свете. Хотя, казалось бы, что там такого особенного – сараюшка из досок и листового железа в углу сада, зимой в ней холодно, летом жарко. Я стараюсь забегать туда как можно чаще. Что-нибудь смастерить, позаимствовать инструмент или деревяшку, посмотреть, как работает дед Леон (он сейчас делает на заказ мебель для ресторана), посоветоваться с ним пли просто посидеть. Мне здесь нравится, мое это место, вот и все. Помните, я говорил, что от запаха школы меня тошнит? Так вот, здесь – наоборот: входя в эту захламленную – не повернуться – сараюшку, я раздуваю ноздри, чтобы поглубже вдохнуть запах счастья. Запах горячей смазки, электронагревателя, пайки, клея, табака и еще многого всякого. Обалденно. Я давно решил, что когда-нибудь выделю этот запах в чистом виде, создам духи и назову их “Закуток”» [2].

В произведении присутствуют «психологические» детали, которые направлены на отображение внутреннего мира персонажа, его мыслей, чувств и характера в целом. Отображение происходит в данном случае опосредованно, через внешние формы психологического облика героя.

Основная функция, которую выполняют в произведении Анны Гавальда речевые детали, – та же, что и для деталей поведения: психологическая. Прямым или косвенным образом, непосредственно через высказывание либо через речевое поведение, манеру речи, в произведении раскрывается психологическое состояние персонажа. На формальном уровне это выражается в номинативности или

риторичности, плавности или прерывистости, упорядоченности или сбивчивости речи: «Вот я вам все это рассказываю, а вы еще подумаете, что мои родители сволочи или третируют меня. Да нет же, нет, они у меня классные, просто классные... В общем, родители как родители. Все только из-за школы. Я, между прочим, из-за этого весь прошлый год записывал в дневник только половину заданий – чтобы меньше было скандалов и слез по вечерам. Честное слово, только поэтому, но у меня язык не повернулся сказать это директрисе, когда я заливался слезами в ее кабинете. Глупо ужасно» [2].

Итак, в анализируемом произведении Анны Гавальда, мы встречаем внешние художественные детали, которые служат для передачи эмоций, чувств к конкретным предметам, местам. Многочисленные психологические детали играют роль в раскрытии психологического состояния персонажа. Очевидным является важное значение использования художественной детали на протяжении всего произведения.

Литература

1. Анна Гавальда – французская писательница, публицист, журналист [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://soyuz-pisatelei.ru/forum/6-1150-1.
2. Анна Гавальда. 35 кило надежды = 35 kilosd'espoir [Электронный ресурс] / Анна Гавальда ; [пер. с фр. Нины Хотинской]. – М. : Флюид, 2009. – Режим доступа : http://knijky.ru/books/35-kilo-nadezhdy.
3. Кочетова С. А. Роман Анны Гавальда «Просто вместе»: основные проблемы произведения / С. А. Кочетова // Восточнославянская филология : сб. науч. тр. / Горловский ин-т иностр. языков; Редкол. : С. А. Кочетова и др. – Вып. 2(26). Литературоведение. – Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2016. – С. 26-39.
4. Поэтика : Словарь актуальных терминов и понятий / Гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко. – М. : Издательство Кулагиной, Intrada, 2008. – 358 с.

Коробкин В.С.
(ГПОУ «Енакиевский профессиональный торгово-кулинарный лицей»)
Научный руководитель: Пугачёва Е.М

ПЕРСПЕКТИВА ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Перспективы развития психологии в XXI веке представляются в настоящее время как перспективы развития общей методологии науки. Сегодня констатируется, что статус психологии не так высок, а ее влияние на другие дисциплины не так сильно, как это следует

из определения психологии как науки, имеющей особое положение среди других.

В начале XXI столетия стало очевидно, что современной психологии предстоит проделать «работу понимания», обращенную на свой предмет. Как указывает В.В. Знаков, «проблема понимания оказывается как бы на стыке двух направлений в науке: анализа гносеологического отношения ученого к объекту познания и изучения методологических принципов отдельных наук, определяющих своеобразие присущих каждой из них способов понимания предмета исследования» [2, с. 35-36]. Второе направление имеет сегодня для научной психологии первоочередную значимость. Нельзя не согласиться также с тем, что понимание является необходимым условием коммуникации ученых [2, с. 35]. Обратив внимание на проблему предмета, можно осуществить следующий шаг: разработку новой методологии психологии, которая была бы ориентирована не только на познание, но и на коммуникацию, и на практику.

Сложившееся понимание предмета психологии, конечно, достаточно для продолжения исследований в рамках традиционно сложившихся подходов, школ и научных направлений, но оно принципиально недостаточно для выхода за их «пределы». Особенно стоит подчеркнуть, что такое традиционное понимание практически делает невозможным осуществление интеграции.

Основные характеристики нового понимания предмета «негативно» заданы, т.к. они вытекают из сформулированных выше недостатков традиционного понимания. Но на вопрос, каким оно должно быть, позволяет ответить история психологической мысли, где можно увидеть несколько подходов, которые приблизились к такому пониманию. Несомненно, одним из наиболее разработанных вариантов нетрадиционного понимания предмета является подход, сформулированный в аналитической психологии К.Г. Юнга и др. [6].

Трактовка психического как реальности, несомненно существующей и составляющей предмет изучения психологии, очень важна. Согласно Юнгу, «психическая субстанция (психика) так же реальна, как и тело. Будучи неосязаемой, она, тем не менее, непосредственно переживается; ее проявления можно наблюдать. Психическая субстанция – это особый мир со своими законами, структурой и средствами выражения» [6, с. 388]. Именно поэтому К.Г. Юнг отказывается от попыток соотношения психического и физиологического, психического и биологического для того, чтобы сосредоточиться на исследовании психики как таковой. «Я посоветовал бы ограничиться психологической областью без каких-либо допущений о природе биологических процессов, лежащих в их основании. Вероятно, придет день, когда биолог и не только он, но и физиолог протянут руку психологу и встретятся с ним в туннеле, который они взялись копать с разных сторон горы

неизвестного» [6, с. 91]. «Психика вполне заслуживает того, чтобы к ней относились как к самостоятельному феномену; нет оснований считать ее эпифеноменом, хотя она может зависеть от работы мозга. Это было бы так же неверно, как считать жизнь эпифеноменом химии углеродных соединений» [6, с. 8].

Согласно этой логике, психология обретает свой собственный предмет (психика для Юнга – не свойство другой вещи!), а именно то, что реально может исследоваться с помощью вполне «рациональных» методов. Юнг намеревался очертить зону интересов аналитической психологии, которая отличалась бы от философии, биологии, теологии и психологии, ограниченных изучением либо инстинкта, либо поведения. Отчасти тавтологический характер определения подчеркивает обособление проблемы психологичностью исследования» [6, с. 116].

Обращение к анализу сложнейших психических феноменов, как считает Юнг, требует изменения методов исследования: «Отличие аналитической психологии от любого прежнего воззрения состоит в том, что она не пренебрегает иметь дело с наисложнейшими и очень запутанными процессами. Другое отличие заключается в методике и способе работы нашей науки. У нас нет лаборатории со сложной аппаратурой. Наша лаборатория – это мир. Наши опыты – это действительно события каждодневной человеческой жизни, а испытуемые – наши ученики, приверженцы и враги и, last not least, мы сами» [6, с. 102].

Значимые для определения предмета психологии основные положения юнговской «общей психологии» таковы: 1) психическое – далеко не гомогенное образование; напротив, это кипящий котел противоположных импульсов, запретов, аффектов и т.д.; 2) психическое – чрезвычайно сложное явление, поэтому на современном этапе исчерпывающая его теория невозможна; 3) психическое имеет свою структуру, динамику, что позволяет описывать и изучать собственно психологические законы; 4) источник движения психики – в самой психике; она сложна, поэтому психология вполне может обойтись без той или иной формы редукции психического; 5) можно говорить о психической энергии; 6) психическое представляет собой целостность; 7) объяснение психического не сводится лишь к причинному объяснению; 8) в психологии разработаны свои, особые методы (например, синтетический, амплификации и т.д.); 9) важная роль отводится построению типологий, позволяющих сохранять «специфику» рассматриваемых явлений; 10) теория скорее инструмент анализа, чем формализованная система (иными словами, в этом случае возможно достижение единства теории и метода).

Таким образом, понимание предмета у Юнга таково, что позволяет избежать «диссоциаций», неизбежных при «узкой»

его трактовке. Хотелось бы специально подчеркнуть: сам Юнг хорошо понимал, что он создает основы новой психологии, даже новой общей психологии, а не разрабатывает частные вопросы. Он писал: «Свои суждения и концепции я рассматриваю как опыт построения новой научной психологии, основанной прежде всего на непосредственном опыте общения с людьми. Мое учение нельзя назвать разновидностью психопатологии; это скорее общая психология с элементами патологии» [6, с. 387].

Следует отметить, что дело не в том, чтобы «заменить» традиционное представление о предмете, сформировавшееся в академической науке, парадигмой аналитической психологии, «заставить» развивать идеи К.Г. Юнга. Эти положения приведены лишь для того, чтобы показать принципиальную возможность иного понимания предмета психологической науки. Разрабатывать ее методологию – да и создавать теорию психического в современной психологии – ученым в XXI веке предстоит самостоятельно.

Психология переживает сейчас прагматический бум. Усилия подавляющего числа психологов направлены на обслуживание практических нужд в области техники и организации производства, экономической и политической деятельности, массовых коммуникаций, педагогики, медицины, военного дела и т.д. При всей значимости этой огромной работы она зачастую оказывается удаленной от стратегических целей психологии или же связанной с ними крайне слабо.

Требуются новые идеи, подходы, методы в разработке экзистенциальной проблематики, психологии личности и массовых субъектов.

Параллельное развитие научной и практической психологии и является сегодня основным общим направлением развития психологической науки.

Литература

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности : Методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова. – М. : Наука, 2003.
2. Знаков В. В. Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. – М. : ИП РАН, 1994.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003.
4. Тихомиров О. К. Понятия и принципы общей психологии / О. К. Тихомиров. – М. : МГУ, 2002.
5. Шульц Д. П. История современной психологии / Д. П. Шульц, С. Э. Шульц. – СПб. : Евразия, 1998.
6. Юнг К. Г. Дух и жизнь / К. Г. Юнг. – М. : Практика, 1996.

Косинова М.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В.В.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ КУЛИНАРНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕЦЕПТОВ

Интернет-дискурс является неотъемлемой частью жизни современного человека. Мы не можем обойтись без переписки с друзьями, коллегами, без чтения различных статей в Интернете по вопросам развлекательного либо профессионального характера. Одним из ярких примеров Интернет-дискурса являются кулинарные рецепты, которые теперь можно так легко найти на многочисленных сайтах глобальной паутины. Каждый сможет найти не только рецепты своей страны, но и национальные блюда любого континента.

Рецепты различных стран и континентов будут очень отличаться друг от друга. Это обусловлено географическим положением страны, климатическим поясом, разнообразной флорой и фауной, культурными тардициями народа, а значит, и набором продуктов, характерных для той или иной страны. Например, в странах, имеющих морскую или океаническую границу, а также на островах преобладают блюда из морепродуктов. Там, где есть леса, комфортные условия для скотоводства, люди издавна отдавали предпочтение блюдам из мяса или птицы. В южных странах популярностью пользуются овощи и фрукты, из которых состоит большая часть рациона местных жителей.

Согласно исследованиям всемирной организации Франкофония, около 212 миллионов человек используют французский язык. В основном это Канада на американском континенте, многие страны Европы на евразийском, бывшие колонии Франции и Бельгии африканского континента, а также доминионы, расположенные на островах Тихого и Атлантического океанов. Таким образом, франкоязычные страны охватывают все четыре типа климата Земли: материковый, океанический, климат западных, а также восточных берегов, что подтверждает огромное разнообразие франкоязычных кулинарных рецептов.

Перечисленные выше закономерности изучает молодая наука эколингвистика. По мнению Е.В. Иванова, эколингвистика – одно из современных научных направлений в области языкознания, базирующаяся на изучении языковой сферы обитания человека и общества, выявляет законы, принципы и правила, общие как для экологии, так и для лингвистики и исследует роль языка при возможном решении проблем окружающей среды [1]. Данная наука охватывает очень широкий спектр направлений, целью которой является исследование взаимоотношений языка и социума, использующего данный язык как средство коммуникации. В

таком контексте язык очень зависим от человека, его окружающей среды, культуры и традиций, но в то же время он является неотделимой частью взаимоотношений человека с обществом и природой. Особое внимание привлекает транслингвальный аспект эколингвистики. Данный подход рассматривает единицы и реалии одного языка в контексте языковой культуры другой страны. К примеру, национальным блюдом Франции является круассан, однако поскольку у этой страны на протяжении 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.

Вообще, кухня Франции очень отличается от африканской. Есть даже разница между блюдами разных регионов страны, к примеру, районы, граничащие с Германией, славятся различными вариациями блюд из свинины с капустой, а также разнообразными пирожными. На юге Франции принято употреблять много пряностей, лук, чеснок, оливковое масло. В северных и центральных областях больше ценится сливочное масло. Общей особенностью французской кухни является использование различных соусов, трав, а почти каждому соответствует идеально подходящий к нему сорт вина [2, с. 93-97].

Для франкоговорящих стран Африки характерно непривычное для европейцев использование острых специй, распространены блюда с орехами. Одним из главных блюд является кус-кус, который может быть подан как соленым, так и сладким. Вместо хлеба в северной Африке едят лепешки из пшеницы, сарго или кукурузы. Экзотическими покажутся блюда из черепах, термитов, яиц крокодилов. Благодаря климатическим условиям на десерт большей частью едят различные фрукты [2, с. 214-216].

Таким образом, существует огромное количество франкоязычных рецептов, среди которых каждый сможет выбрать себе блюдо по вкусу. Такое разнообразие обусловлено географическим, климатическим, культурным и религиозным факторами.

Литература

1. Иванова Е. В. Цели, задачи и проблемы эколингвистики / Е. В. Иванова // Прагматический аспект коммуникативной лингвистики и стилистики : сб. науч. тр. / Отв. ред. Н. Б. Попова. – Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – С. 41-47.
2. Архипов В. В. Этнические кухни : Особенности культуры и традиций питания народов мира: учеб. пособие / В. В. Архипов. – К. : Центр учеб. лит., 2016. – 234 с.

Костышак В.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: ст. преп. Зогова Ю.В.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Во все времена главной задачей процесса обучения является достижение высокого качества образования в соответствии с потребностями общества, личности и государства в целом. Активное развитие информационных технологий привело к тому, что на данный момент образование не может стоять в стороне от процесса информатизации общества. Благодаря различным техническим новшествам, учитель, идущий в ногу со временем, способен оживить любой этап урока путем интеграции информационных технологий, в частности интернет-технологий, в свою деятельность.

Одной из интернет-технологий, позволяющей интенсифицировать учебно-воспитательный процесс по иностранному языку, сделать его необычным, поднять на более высокий уровень формирование коммуникативной компетенции учащихся, являются блог-технологии. В их основе лежит использование в учебной деятельности социализации, одного из базовых принципов такого явления интернета, как Web 2.0. Сервисы Web 2.0 позволяют формировать учебный контент, работать с ним коллективно, обмениваться информацией и создавать массовые публикации. Дидактические возможности Web 2.0 позволяют разрабатывать отличные от стандартизированных форм проведения занятия либо помогают усовершенствовать их [1, с. 3] посредством социальной активности учащихся в Сети. Примером проявления такой активности можно назвать ведение блогов.

Блог – это онлайн-журнал или дневник событий, постоянно обновляемый автором. Путем ведения блога пользователю предоставляется возможность взаимодействия и сотрудничества, создавая онлайн-сообщества для обмена информацией, мнениями и комментариями с неограниченным количеством людей в любой точке мира. Блоги также могут использоваться как электронное портфолио: они сохраняют посты, выложенные авторами. Кроме того, авторы несут ответственность за то, что они пишут для реальной аудитории, и должны придерживаться общепринятого письменного стиля. Отличия блога от традиционного письменного персонального дневника обусловливаются самой средой: блоги обычно предполагают сторонних читателей, которые могут вступить в публичную полемику с автором в комментарии к записи или в своих блогах. В учебно-воспитательном процессе такими читателями могут выступать как педагоги, так и другие учащиеся. Это делает блоги средой сетевого общения, имеющей ряд преимуществ перед

электронной почтой, группами новостей, web-форумами и чатами [3, с. 137].

Но чем же так примечательны блоги в учебно-воспитательном процессе?

Именно своей коммуникативной функцией – возможностью сказать о жизненно важном однажды, но при этом быть услышанным многими. Блоги создают условия для общения между людьми, объединенными общими интересами, но разделенными пространством. В условиях избытка информации учащийся с помощью блога может строить вокруг себя некую социальную сеть или некий социальный круг, который в нужный момент может предоставить доступ к нужным ресурсам, поставляя не только данные, но и помогая налаживать контакты с другими людьми, стать экспертом в изучаемой области.

Если при традиционном обучении учитель является основным источником знаний, а ученик пассивным потребителем этих знаний, то при интеграции блога в учебно-воспитательный процесс ученик становится действующей фигурой и сам открывает путь к усвоению знаний, приобретает практические навыки работы с информацией и развивать умения, позволяющие обмениваться ею с помощью современных технических средств [2, с. 103].

Систематическое и целенаправленное использование блогов в процессе обучения может дать определенные результаты, как в изменении основных качеств личности, так и в результативности учебной деятельности, став дополнительной мотивацией для ученика, поскольку большинство детей любят все, что связано с всемирной паутиной. Но, интегрируя блоги в процесс обучения, не следует считать применение блог-технологий данью времени или превращать его в модное увлечение. Учитель не должен видеть в этом альтернативу традиционным формам обучения – достичь эффекта от применения блогов возможно лишь соблюдая принципы целесообразности и органичного сочетания традиционных способов обучения и использования блог-технологии после предварительного анализа и выработки приемов использования в конкретных учебных условиях.

Учитывя вышесказанное, можно утверждать, что блог-технологии имеют высокую степень актуальности для интеграции в современный учебно-воспитательный процесс. Дальнейшая научная разработка вопроса интеграции блог-технологий в учебно-воспитательный процесс будет способствовать совершенствованию профессиональных навыков учителей и расширению их представлений о блог-технологиях.

Литература

1. Кривошеев А. О. Разработка и использование компьютерных обучающих программ / А. О. Кривошеев // Информационные технологии. – 1996. – № 2. – С. 3-15.

2. Boucher A. Information technology-based teaching and earning in higher education : a view of the economic issues / A. Boucher // Journal of Information Technology for Teacher Education. – 1998. – № 7 (1). – P. 87-111.
3. Bloch J. Abdullah's Blogging : a Generation 1.5 Student Enters the Blogosphere / J. Bloch // Language Learning and Technology. – 2007. – Vol. 11/2. – P. 128-141.

Кофтун Т.П.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С.Э.

ВЛИЯНИЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УЧЕНИЧЕСКУЮ МОЛОДЕЖЬ

Интерес к ценностным основам личности и общества в целом усиливается на грани растущих периодов, во время кризиса, переломные моменты истории человечества. Фундаментальные изменения в социальной системе и произошедшие за последние десятилетия в современном обществе потребовали переоценки значимости многих фундаментальных ценностей.

Школьниками не в полной мере воспринимаются ценности свободного и демократического общества. В этой связи особое значение имеет процесс ценностного самоопределения еще в стенах школы, создание системы ценностных ориентаций, что особенно необходимо для успеха будущей деятельности в системе «человек-человек».

Во всем мире молодежное волонтерское движение уже получило широкое распространение, а его роль в социальном развитии общества оценена на международном уровне.

Е.И. Холостова, российский социолог, трактует понятие «волонтер» (от англ. Volunteer – доброволец), как «делающий что-либо по своей воле, по согласию, а не по принуждению, при этом они могут действовать либо неформально, работать бесплатно как в государственных, так и частных организациях медицинской, образовательной сферы, либо социального обеспечения, или являться членами добровольческих организаций». Волонтеры в современном значении этого слова – это члены общественного объединения социальной направленности [1].

Волонтерство – деятельность по своей природе просоциальная в целевом, процессуальном, содержательном, технологическом компонентах. Включаясь в волонтерскую деятельность, человек стремится на безвозмездных основах повлиять на трансформацию современного ему общества, сделать его лучше.

Ученическая молодежь часто сталкивается с непониманием, с отсутствием возможности проявления своей личности. Вступив в волонтерские (добровольческие) отряды, ученики объединяются по

интересам и находят новых друзей, учатся работать в коллективе. Они становятся более дисциплинированными, приучаются к самоорганизации и ответственности. Главным плюсом волонтерской деятельности является то, что здесь каждый может преподнести свою идею о том, как сделать мир лучше, и он не будет осужден или высмеян сверстниками. Отряды помогают подростку научиться вести диалог с взрослым миром.

Волонтерские отряды работают по принципу «равный – равному». Поэтому каждый может внести свой вклад в волонтерскую деятельность. Но конечно, как и в любом коллективе, в волонтерском отряде появится лидер. Лидер должен обладать определенными качествами и умениями, такими как ответственность за себя и других, организованность, креативность, справедливость, умение разрешать конфликты, умение убеждать людей, умение вести конструктивный диалог, умение направить коллектив на нужную деятельность, лидер должен быть предусмотрительным. Все эти качества, будут приобретаться в ходе работы, путем преодоления трудностей и исправления ошибок. Тот, кто возьмет на себя эту ответственность, приобретает бесценный опыт, который поможет ему стать лидером в дальнейшей его работе. Ученик будет развивать свою гражданскую, политическую и жизненную социальную позицию.

Развиваться будет и коллектив отряда. Волонтерский отряд, как любой другой коллектив, должен иметь свои правила жизни. Эти правила создаются коллективом на основе общих интересов, целей. Придерживаясь определенных правил, дети учатся дисциплинированности, ответственности, учатся слушать и слышать друг друга, работают коллективом, но каждый заниматься своими обязанностями. Так как отряд работает на добровольных условиях, участникам это должно приносить не только удовольствие, но и пользу. Ученики учатся уважать старших, помогать детям, пожилым людям, людям с ограниченными возможностями, и просто всем нуждающимся, учатся быть толерантными, добродушными, креативными, искать различные пути решения одной проблемы.

Главное преимущество отрядов в том, что ученик может попробовать себя во многих сферах современной жизни, например, работа с социально незащищенными слоями населения, работа с детьми и молодежью, пропаганда идей здорового образа жизни, предотвращение конфликтов и т.д.

Подводя итоги, акцентируем внимание на том, что волонтерство преобразует социальную модальность и представляет собой деятельность, основанную на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества, а не преследующую целей извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста.

Литература

1. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова // Психол. журн. – 2010. – № 5. – С. 38-44.
2. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопр. психол. – 2010. – № 3. – С. 43-52.
3. Краснорядцева О. М. Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов / О. М. Краснорядцева // Сиб. психол. журн. – Томск, 2010. – № 7. – С. 25-29.

Клюквина О.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: ст. преп. Машинистов А.В.

ВЛИЯНИЕ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА НА ФОРМИРОВАНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Подростковый возраст – это время становления характера. Именно в этот период влияние среды, ближайшего окружения оказывается с огромной силой. Поведение подростка – внешнее проявление сложного процесса становления его характера. Серьезные нарушения поведения нередко связанные с отклонениями в этом процессе.

Цель работы: выявить влияние акцентуаций характера на формирование девиантного поведения подростков.

К девиантным действиям подростков относят проступки (вину), правонарушения и преступления. Среди типичных проступков несовершеннолетних выделяют сквернословие, систематическое нарушение дисциплины в школе, драки со сверстниками, бесчинства (например, метание с балкона в прохожих различных предметов; звонки по телефону незнакомым лицам и т.д.) [2, с. 11].

Акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий («места наименьшего сопротивления» в структуре акцентуаций, так называемые «негативные» свойства акцентуаций) при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим («позитивные свойства» акцентуаций характера) (А.Е. Личко) [1, с. 12].

В подростковом возрасте наиболее частыми нарушениями на фоне акцентуаций характера бывают, так называемые, транзиторные непсихологические девиации – делинквентность, алкоголизация, наркомания, бродяжничество, суицидальное поведение. Смена

обстановки на более благоприятную, как правило, устраняет эти нарушения.

Вопрос о том, что является первопричиной возникновения аномалий характера, стал предметом споров ученых с первых шагов зарождения учения о психопатиях. В.М. Бехтерев (1886) полагал, что причинами могут быть как неблагоприятная наследственность, так и тяжелые нравственные условия, неправильное воспитание, дурной пример родителей, тяжелые общие заболевания.

На основе систематики формирования психопатий П.Б. Ганнушкина систематизировала факторы, влияющие на возникновение и развитие акцентуаций характера у подростков.

Среди биологических факторов, приводящих к акцентуациям характера, выделяют [1, с. 120]: действия пренатальных, натальных и ранних постнатальных вредностей на формирующийся в раннем онтогенезе мозг (онтогенез – процесс развития индивидуального организма от зачатия до смерти); неблагоприятная наследственность, которая включает в себя определенный тип высшей нервной деятельности, алкоголизм родителей, предопределяющий тип акцентуации характера; органические повреждения головного мозга, т.е. черепно-мозговые травмы, мозговые инфекции и т.п.

К социально-психологическим факторам следует отнести [1, с. 121]: нарушения воспитания подростка в семье; влияние семейной среды на формирование личности является наиболее важным в силу того, что семья служит основным общественным институтом социализации личности; школьная дезадаптация. В подростковом возрасте падает интерес к учебе в силу изменения ведущего вида деятельности (согласно теории возрастной периодизации Д.Б. Эльконина).

В 12-14 лет в психологическом развитии наступает переломный момент – «подростковый кризис». Это пик «переходного периода от детства к взрослости». Согласно Э. Эриксону, происходит кризис идентичности – распад детского «я» и начало синтеза нового взрослого «я».

Психическую травму, психосоциальную дезадаптацию могут вызвать отдельные психические состояния, спровоцированные различными психотравмирующими обстоятельствами (конфликты с родителями, друзьями, учителями, неконтролируемое эмоциональное состояние, вызванное влюбленностью, переживанием семейных разладов и т.п.).

Таким образом, причинами изменения личности подростка являются социальные и биологические факторы, которые действуют не изолированно, а тесно взаимодействуют.

В специальной литературе описаны две классификации типов акцентуаций характеров: первая предложена К. Леонгардом, а вторая А.Е. Личко. У названных ученых классификационные

группы отличаются своими наименованиями, но в их содержании много общего. В классификации К. Леонгарда отсутствуют довольно распространенные в подростковом возрасте неустойчивый и конформный типы, а также астено-невротический тип, а в классификации А.Е. Личко – дистимический, застревающий, оба они в подростковом возрасте практически не встречаются [3, с. 140].

Литература

1. Личко А. Е. Психопатия и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – М. : Апрель ПРЕСС : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 416 с.
2. Маршак А. Л. Социология : учеб. пособие / А. Л. Маршак. – М. : Высш. шк., 2006. – 317 с.
3. Реан А. А. Характерологические особенности подростков-деликвентов / А. А. Реан // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 139-144.

Котлярова М.В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: ст. преп. Минина Е.В.

ТРАНСКРИПЦИЯ И ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ КАК ВЕДУЩИЕ СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНТРОПОЭТОНИМОВ

Английский и русский язык используют разный алфавит (латиница и кириллица соответственно), и в связи с этим переводчик может столкнуться с некоторыми сложностями при передаче имен собственных с английского языка на русский. Это же и является причиной некоей вариативности, существующей при переводе. Примером подобной вариативности может быть перевод фамилии всем известного персонажа произведения А. Конан Дойла *доктора Ватсона*. Имя собственное в оригинале звучит как *Dr. Watson,* и должно переводиться как *Уотсон*. Подобный феномен прежде всего связан с тем, что ранее для перевода английских имен собственных использовался метод транслитерации, заключающийся в «передаче лексической единицы оригинала путем воссоздания ее буквенной формы с помощью ПЯ» [2, с. 173].

С течением времени ведущим методом перевода имен собственных стала транскрипция – «передача лексической единицы оригинала путем воссоздания ее звуковой формы с помощью ПЯ» [2 с. 173], а транслитерация стала использоваться исключительно для перевода некоторых устоявшихся исторических имен и названий. Так, мы знаем французского короля «Генриха Четвертого, он же Генрих Наваррский, Генриха Птицелова, всех французских Людовиков под восемнадцатью номерами... Но в то же время писателей именуют

Анри Бейль, Анри Мюрже, Анри де Ренье, Луи Буссенар, Луи Жаколио...» [1, с. 37-38].

Однако и транскрипция не исключает появления вариативности. Очень часто это связано с различиями фонетических норм языков. Например, фамилия американской актрисы *Parrilla*, имеющей испанские корни, часто переводится как *Паррилла* без учета того факта, что буквенное сочетание «*ll*» между двумя гласными в испанском языке произносится как *«й»* и адекватным переводом считается *Паррийа* или более похожий по звучанию вариант *Паррия*. Именно поэтому в современных переводах довольно часто можно встретить комбинацию транскрипции и транслитерации, используемую для передачи имени собственного на другой язык.

Анализируя методы перевода имен собственных на материале оригинала произведения Кена Фоллетта «Столпы Земли» и его русскоязычного перевода, выполненного В.Б. Тетевиным и С.А. Морозовым, мы пришли к выводу, что транскрипция и транслитерация являются наиболее частотными методами перевода имен собственных. Поскольку исследуемое произведение – это исторический роман о Средневековой Англии, в его тексте можно встретить как реальные имена исторических лиц: *The Empress Maude* [4, с. 105] – *королева Мод* [3, с. 86], *King Stephen* [4, с. 105] – *король Стефан* [3, с. 86], *King Henry* [4, с. 106] – *король Генрих* [3, с. 86], *King William the Conqueror* [4, с. 105] – *Вильгельм Завоеватель* [3, с. 85], для перевода которых используется устоявшийся метод транслитерации с элементами калькирования, так и авторские антропоэтонимы, для перевода которых использовался либо метод транскрипции: *William Hamleigh* [4, с. 16] – *Уильям Хамлей* [3, с. 18], *Ellen* [4, с. 28] – *Эллен* [3, с. 24], *Jack Shareburg* [4, с. 1026] – *Джек Шербур* [3, с. 837], либо метод транслитерации: *Agnes* [4, с. 14] – *Агнес* [3, с. 14], *Alfred* [4, с. 12] – *Альфред* [3, с. 12], *Tommy* [4, с. 1064] – *Томми* [3, с. 794]; либо их комбинация: *Francis* [4, с. 92] – *Франциск* [3, с. 86], *Jonathan* [4, с. 1010] – *Джонатан* [3, с. 791], *Martha* [4, с. 14] – *Марта* [3, с. 14].

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что передача имен собственных на другой язык часто связана с определенным риском возникновения неточностей и переводчику необходимо не только владеть исходным и целевым языками на высоком уровне, но также иметь определенные фоновые знания о культуре и истории стран. Мнение о том, что имена собственные переводятся сами собой и не требуют особого внимания, является заблуждением. Эти слова обладают сложной смысловой структурой, особыми формами и этимологией, которые необходимо учитывать в процессе перевода.

Литература

1. Аристов Н. Б. Основы перевода / Н. Б. Аристов. – М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1959. – 263 с.

2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров: учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. – М. : Высш. шк., 1999. – 263 с.
3. Фоллетт Кен. Столпы земли : [роман] / Кен Фоллетт; [пер. с англ. В. Б. Тетевина, С. А. Морозова]. – М. : АСТ, 2016. – 880 с.
4. Follett Ken. The Pillars of the Earth / K. Follett. – London : Pan Books, 1990. – 1076 p.

Коциба И.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: ст. преп. Зогова Ю.В.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ОНЛАЙН-ИГР В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современные ученики – это поколение, выросшее на виртуальных игрушках. Для них гаджеты являются неотъемлемой частью организма, «третьей рукой». Достаточно вспомнить, что сегодняшние дети и двух остановок не могут проехать в общественном транспорте, чтобы не поиграть в мобильный телефон. Хорошо, если это еще не компьютерная зависимость, а все еще основная потребность развивающегося ребенка, ведь игра, по определению Л. Выготского, – это «девятый вал детского развития». Именно в игре все стороны личности ребенка формируются в единстве и взаимодействии, именно в ней происходят значительные изменения в психике ребенка, которые подготавливают переход к новой, более высокой стадии развития [1, с. 28]. Игра является отличным мотиватором к действию. Именно это и позволяет использовать игру и игровые технологии в учебно-воспитательном процессе.

Интеграция игр в учебно-воспитательный процесс, в частности в обучение иностранным языкам, даёт хорошие результаты, повышает интерес ребят к уроку, позволяет сконцентрировать их внимание на главном – овладении речевыми навыками в процессе естественной ситуации, общения во время игры.

Учебные занятия, которые организованы в виде учебных игр и на которых реализуются ряд принципов игрового, активного обучения посредством правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, В.Н. Кругликов называет дидактическими играми [2, с. 263]. В результате проведения такой игры формируются конкретные знания, приобретается опыт, который в обычных условиях накапливается в течение долгого времени не на одном занятии. В процессе проведения дидактической игры у учеников возникает потребность в творческой деятельности, в поисках возможных путей и средств актуализации накопленных знаний, навыков и умений.

Важно, что не существует дидактической игры, универсальной для всех. Ситуация классно-урочной системы обучения не дает возможности проявиться игре в так называемом «чистом виде», педагог должен организовывать и координировать игровую деятельность детей. Одна и та же игра в разных классах проходит по-разному, что говорит о возможности адаптации дидактических игр к конкретным условиям проведения, иллюстрации действий с определенным языковым явлением, а, при необходимости и в случае неуспеха, повторения вновь и вновь до полного овладения необходимым речевым навыком или умением. Все это оправдывает применение дидактической игры как средства наглядности и как упражнения.

Современные дети привыкли быть всегда на связи. Они неразлучны со своими мобильными устройствами, которые стали частью тела. Хорошо продуманная игра требует вовлечения, участия, поэтому, если привязать игру к гаджету, который постоянно находится при ребенке, то можно добиться 100% вовлечения в процесс обучения всех учащихся, причем без каких-либо дополнительных аксесуаров. Дидактические онлайн-игры не только помогут учителю поддерживать интерес детей к предмету, но и повышать качество и эффективность овладения иностранным языком.

Кроме того, к преимуществам дидактических онлайн-игр можно отнести и то, что они позволяют активизировать и интенсифицировать учебный процесс через осуществление межпредметных связей и интеграции учебных дисциплин.

Использование дидактических онлайн-игр на уроках иностранного языка гарантирует позитивное эмоциональное состояние и атмосферу ощущения посильности заданий. Учащиеся лучше запомнят то, что им было приятно делать. Поэтому дидактические онлайн-игры позволяют запоминать глубоко и надолго, делая процесс обучения, порой трудный и утомительный, веселым, вовлекая в него самых пассивных и ленивых учеников. Таким образом, к основными функциями дидактических онлайн-игр можно отнести и функцию реализации скрытых возможностей и талантов обучающихся.

Конечно же, не следует считать гарантией повышения качества знаний по иностранному языку применение на уроках только дидактических онлайн-игр. Порой акцентирование внимания участников игры на выполнение игровых действий и поиск путей, ведущих к победе, уводит от содержания самого материала. Но систематическое и целенаправленное использование дидактических игр в процессе обучения может дать определенные результаты, как в изменении основных качеств личности, так и в результативности учебной деятельности, став дополнительной мотивацией для ученика, поскольку большинство детей любят все, что связано с всемирной паутиной.

Литература

1. Выготский Л. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 24-28.
2. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе : Теоретико-методологический аспект : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Кругликов Виктор Николаевич. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет, 2000. – 424 с.

Крамаренко И.И.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Теркулов В.И.

ВТОРИЧНОЕ СОКРАЩЕНИЕ СЛОЖНОСОКРАЩЕННЫХ СЛОВ

В русском языке с каждым годом появляется все больше новых аббревиатур, растет потребность в их правильном понимании и использовании. Этим определяется выбор и актуальность представленной темы работы и предмета исследования.

Движущей причиной рождения аббревиатур стало действие принципа экономии речевых усилий.

Образование сложносокращенных слов (далее – ССС) – непрерывный процесс, продуктивность которого возрастает.

Аббревиация – это процесс, который связан с производством новых лексем. В целом процесс образования аббревиатур можно определить как замену какого-либо слова, словосочетания в устной или письменной речи более коротким выражением, с сохранением его значения.

Аббревиацию чаще всего рассматривают как «образование новых слов путем сокращения (усечения) основы» [1, с. 5].

В.В. Борисов акцентирует внимание на одноразовости и результативности процесса аббревиации. По его мнению, аббревиация – это «одноразовый (без промежуточных ступеней) процесс, в результате которого из знаменательного слова или номинативного словосочетания (являющегося эквивалентом слова) путем опущения некоторых элементов, несущих меньшую информационную нагрузку, образуется новая единица, структурно отличная от исходной, но сохраняющая с нею определенную семантическую связь» [2, с. 84].

С течением времени под влиянием различных лингвистических и экстралингвистических факторов в языке появились новые способы образования аббревиатур. В последнее время стали заметны аббревиатуры (вторичные), созданные на основе уже существующих ССС.

Создание и функционирования вторичных аббревиатур обусловлено теми же причинами, которые лежат и в основе создания обычных аббревиатур.

На это явление первым обратил внимание В.И. Теркулов. Он определял вторичную аббревиацию как неунивербализационный процесс. «Вторичная аббревиация основывается на семантической неактуальности одного из АК исходного ССС» [3, с. 5-6].

Источником для образования вторичных аббревиатур служат ССС, образованные от словосочетаний различными способами.

− аббревиатуры, состоящие из сочетания начальной части слова с целым словом: *советское хозяйство* à *совхозяйство*; *заводской комитет* à *завкомитет*; *филологоческий факультет* à *филфакультет*;

− аббревиатуры, состоящие из сочетания начальной части слова с формой косвенного падежа существительного: *заведующий кафедрой* à *завкафедрой*; *командующий дивизией* à *комдивизией*;

− аббревиатуры, состоящие из сочетания начальных частей нескольких слов: *министерство судостроительной промышленности* à *минсудпром*; *министерство оборонной промышленности* à *миноборонпром*.

Виды вторичных аббревиатур:

А) состоящие из начальных частей слов («слоговые») (Прил1ед+Сущ1ед > ЧоснПрил1ед+Сущ1ед > ЧоснПрил1ед+ЧоснСущ1ед): (*советское хозяйство*) *совхозяйство* à *совхоз*; (*филологоческий факультет*) *филфакультет* à *филфак*;

Б) инициального типа (образованные из начальных букв каждого слова в составе словосочетания) (Прил1ед+Сущ1ед > ЧоснПрил1ед+Сущ1ед > Б1Прил1ед+Б1Сущ1ед):

– буквенные, которые читаются по названию букв, например: (Сущ1ед +Прил2ед+Сущ2ед > ЧоснСущ1ед+ ЧоснПрил2ед+ ЧоснСущ2ед > Б1Сущ1ед +Б1Прил2ед+Б1Сущ2ед): (*министерство судостроительной промышленности*) *минсудпром* à *МСП* [эм-эс-пэ];

– звуковые, состоящие из начальных звуков слов исходного словосочетания, например: Сущ1ед +Прил2ед+Сущ2ед > ЧоснСущ1ед+ЧоснПрил2ед+ЧоснСущ2ед>З1Сущ1ед+З1Прил2ед+ З1Сущ2ед): (*министерство оборонной промышленности*) *миноборонпром* à *МОП* [моп]; (*государственная автомобильная инспекция*) *госавтоинспекция à ГАИ* [гаи];

В) состоящие из сочетание начальной части слова с начальной частью формой косвенного падежа (уже существующего сокращенного слова) (Сущ1ед+Сущ5ед > ЧоснСущ1ед+Сущ5ед > ЧоснСущ1ед+ЧоснСущ5ед): *завкафедрой à завкаф*; *завкомитетом* à *завком*.

Сокращения и аббревиатуры издавна используются в русском языке, и их список продолжает постоянно пополняться.

Обнаружены и описаны вторичные аббревиатуры и их разновидности, обусловленные теми же причинами, которые лежат и в основе создания обычных аббревиатур, подчиняющихся общим правилам аббревиации и осуществляющихся посредством ряда уже известных формальных операций. Разработаны модели, по которым протекает процесс вторичной аббревиации.

Литература

1. Алексеев Д. И. Сокращенные слова в русском языке / Д. И. Алексеев. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1979. – 328 с.
2. Борисов В. В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках [Монография] / В. В. Борисов. – М. : Воениздат, 1972. – 320 с.
3. Теркулов В. И. Текстовая эквивалентность сложносокращенного слова / В. И. Теркулов // Язык. Текст. Дискурс : научный альманах Ставропольского отделения РАЛК / Под ред. проф. Г.Н. Манаенко. – Вып. 13. – Ставрополь, 2015.

Кудлай О.Н.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Андреева И.А.

ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Рассматривая проблему способности к профессиональной деятельности, невозможно не обратить внимания на само понятие «деятельность». К. Платонов и А. Леонтьев поясняют этот термин как направленность объекта на удовлетворение своих потребностей и достижений поставленной цели [1; 2].

Профессия – социально ценная область приложения физических и духовных сил человека, которая позволяет получать определенные средства для существования и развития вместо потраченных на труд.

С. Рубинштейн отмечает историческую роль труда как первичного вида человеческой деятельности. В своих исследованиях он отмечал влияние труда на развитие личности. Труд, по его мнению, является основным путем формирования личности. В трудовой деятельности развиваются способности человека, формируется его характер, мировоззрение [3].

Трудовая деятельность являет собой сложный комплекс взаимосвязанных аспектов и их составляющих, направленных на существенный результат, продуктивность. В. Щадриков в своих работах выделил три взаимосвязанных аспекта трудовой деятельности:

1) предметно-действующий (как процесс, в котором человек с помощью средств труда воспроизводит заранее намеченные изменения предмета труда); 2) физиологический (как функции человеческого организма и особенности функционирования организма в определенных условиях); 3) психологический (как осуществление сознательной цели, проявление воли, внимания, интеллектуальных свойств работника и т.д.).

Для успешной трудовой деятельности важно не только выбрать профессию по собственным предпочтениям, но и в дальнейшем стать полноценным субъектом труда.

В. Дружинин отмечает, что для того, чтобы стать субъектом труда как индивидом, который активно познаёт, преображает и владеет сознанием и волей, необходимо иметь соответствие следующим характеристикам: 1) высокий уровень развития способностей и других профессионально важных качеств личности; 2) удовлетворенность трудом; 3) адекватное отражение объекта труда; 4) развитие системы саморегуляции; 5) усвоение общественно выработанных способов деятельности; 6) развитие навыков самооценки, чувства самоутверждения и самоуважения.

Развивая профессиональные способности непосредственно в трудовой деятельности, необходимо сделать акцент на собственно психологической готовности к тому или иному виду деятельности. Под психологической готовностью понимают такое психологическое состояние, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта труда на выполнение конкретного вида деятельности.

Экстремальные условия деятельности сопряжены с постоянным действием различных чрезвычайных по сложности факторов, в том числе представляющих социальную опасность. У субъекта деятельности в экстремальных условиях возникают негативные функциональные состояния типа динамического рассогласования (стресс, монотония, сильное утомление и пр.), отрицательно сказывающиеся на регуляции деятельности. Каждый сотрудник организации экстремального профиля должен иметь основные качества, которые б соответствовали требованиям успешной трудовой деятельности в экстремальных условиях.

Так, О. Столяренко была разработана модель экстремальных способностей человека, которая указывает на необходимость сформированности тех или иных качеств и свойств личности у человека, а именно: 1) социально-психологические свойства: разумное отношение к миру и жизни, целенаправленность в жизни, цивилизованность, самореализованность, Я-образ, самосознание, верность обязанностям; 2) базовые психологические качества: направленность (ценностные ориентации, убеждения, идеалы, высокий уровень ответственности, гуманность) и операционные качества (воля, ум, развитое надситуативное мышление, память); 3) психофизиологические особенности: тип темперамента, быстрота

реакций, устойчивость к переживаниям, стойкость к риску, психофизиологическая устойчивость; 4) физические качества: способность к преодолению типичных для экстремальных ситуаций преград, физическая выносливость и сила, быстрота реакций, координация движений [4].

Также большое значение имеет подготовка к работе в экстремальных условиях труда, то есть готовность выполнения своего служебного долга в экстремальных условиях, профессионально-психическая устойчивость, готовность сотрудников к нестабильной обстановке, знания способов защиты и самозащиты.

Таким образом, можно отметить, чтобы стать квалификационным сотрудником организации экстремального профиля деятельности, необходимо иметь специальные «экстремальные» способности (социально-психические свойства, базовые психологические качества, психофизиологические особенности, физические данные) и соответствующий уровень подготовки, который включает в себя экстремальную воспитанность, обучаемость, психолого-педагогическую подготовленность, специальную подготовленность к обеспечению собственной безопасности.

Литература

1. Безносов С. П. Теоретические основы изучения профессиональной деформации личности / С. П. Безносов. – СПб., 1995. – 321 с.
2. Мастрюков Б. С. Безопасность в чрезвычайных ситуациях : учебник для вузов / Б. С. Мастрюков. – М. : Академия, 2003. – 456 с.
3. Платонов К. К. Психология труда / К. К. Платонов. – М. : Просвещение, 1979. – 214 с.
4. Смирнов Б. А. Психология деятельности в экстремальных условиях / Б. А. Смирнов. – Харьков : Гуманитарный центр, 2007. – 398 с.

Кулик А.С.

(ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия»)

Научный руководитель: преп. Завизионова М.В.

СОВРЕМЕННЫЕ ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ ТЕРРОРИСТОВ

Анализ личности террориста является важным моментом исследования психологических основ современного терроризма. Долгое время эмпирические исследования личности террористов не проводились, и не только из-за трудности подобной работы, но из-за отсутствия социального заказа. Лишь с разгулом терроризма века психологи всерьез занялись описанием портрета личности террориста. Личностные особенности террористов заметно различаются в зависимости от конкретного вида их террористической

деятельности. Так, политические и идеологические террористы отличаются от националистических, религиозных, и тем более криминальных. Однако не следует думать, что любой, к примеру, политический террорист более интеллектуально развит, чем террорист-националист, участвующий в разбойничье-устрашающем набеге на соседний народ. Само понятие «тип личности террориста» выглядит весьма расплывчатым, неоднозначным и вряд ли поддается строгому определению. При этом можно говорить о личности террориста в обобщенном плане, абстрагируясь от особенностей отдельных криминальных проявлений и понимая в этом плане обобщенную характеристику лиц, привлекаемых к уголовной ответственности за совершение преступлений и безусловно оцениваемых со стороны общества отрицательно [2].

Анализ и оценка террористических актов, совершенных в мире и в России за последние годы, позволяет выделить шесть распространенных типов террористов:

1) террористы «зомби» (террористический акт совершается человеком, не осознающим, что он делает; его поведением управляет другой человек. Отличительные признаки: безразличное (неживое) лицо и отрешенный взгляд; движения однообразные; жестикуляция невыразительная; контакты с другими людьми отсутствуют или случайны; запрограммирован на «самоликвидацию» при возникновении преграды);

2) террористы из мести (среди них много женщин, потерявших мужей, детей, родственников. Оторванные от семьи и привычного круга общения, подвергнутые мощной идеологической и психотропной обработке, они составляют костяк «шахидок» («черные вдовы», «невесты аллаха»). Такого террориста можно определить по проявлениям эмоциональной холодности и высокого самоконтроля);

3) террористы «патриоты» (боевики, за «веру») – самый распространенный тип террориста (фанатично предан своей религии, идеям, крайне подозрителен, хладнокровен, уверен в своих силах, находится в постоянной готовности к совершению теракта. К окружающим относится подозрительно, при случайном контакте с людьми вспыльчив, агрессивен);

4) террористы за деньги (идет на совершение теракта из-за корыстных побуждений, характеризуется отсутствием идейных побуждений и безразличием к окружающим);

5) террористы «поневоле» (к совершению теракта могут подтолкнуть путем шантажа или по решению шариатского суда; глубоко верующего человека заставляют искупить вину перед Богом);

6) террористы «маньяки» (в силу своих патологических особенностей и навязчивых идей любой ценой жаждет славы

(«мания величия»), уничтожить преследующих его «врагов» («мания преследования») или желает переустроить страну, мир. Отличительные признаки – замкнутость, неуравновешенность, раздражительность и агрессивность, истеричность, стремление произвести впечатление, себялюбие) [1].

Ю.М. Антонян предлагает более обобщенную типологию личности террориста:

Типичный участник террористической деятельности (75%). Наиболее существенными отличительными их особенностями являются исполнительность, наличие сверхценных идей, непосредственно запускающих механизм агрессии, избегание ответственности. Предположительно, это тип обычного исполнителя.

Ярко выраженный тип участника террористической деятельности. Наиболее существенными отличительными особенностями являются агрессивность, усиление сверхценных идей, осторожность, отсутствие склонности избегать ответственности. Таких представителей 12%. Возможно, этот тип характерен для террористических лидеров не самых высших звеньев.

Аморфный тип. К нему относятся лица с самыми разными психологическими свойствами (13%). Вполне вероятно, что это люди, случайно примкнувшие к террористической деятельности [3].

Несмотря на многообразие типов террористов, у них много общего: нахождение в постоянном психоэмоциональном стрессе, вызванном суицидальными мыслями и страхом попасть живым в руки спецслужб, тревожное состояние (обостряются чувства беспокойства, подозрительности и недоверия к окружающим их людям).

Таким образом, знания о типологических характеристиках террористов позволят сотрудникам органов госбезопасности и системы МВД лучше понять внутренний мир данной категории лиц, что в свою очередь может положительно повлиять на эффективность противодействия терроризму.

Литература

1. Нарусланов Э. Ф. Личность террористов и экстремистов, основывающих свою деятельность на идеях радикального ислама / Э. Ф. Нарусланов // Юридическая психология. – 2015. – № 2. – С. 38.
2. Ольшанский Д. В. Психология террора / Д. В. Ольшанский. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2002. – 218 с.
3. Этнорелигиозный терроризм / Ю. М. Антонян, Г. И. Белокуров, А. К. Боковиков и др. / Под ред. Ю. М. Антоняна. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 318 с.

Кулинич А.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Лешкова Н.В.

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 8-9 КЛАСАХ

Сьогодні перед сучасною педагогікою, методикою викладання мови постають проблеми, які вимагають першочергового розв'язання, зокрема на уроках учитель повинен дати не просто базу знань, а сформувати життєву компетентність як самоздатність особистості до оптимальних дій, що ґрунтуються на знаннях, досвіді, цінностях, здобутих завдяки навчанню.

На уроках української мови учень повинен навчитися спілкуватися, самовиражатися, вміти висловлювати власну думку. Це завдання допомагає виконати використання інноваційних технологій. Новітні технології потрібні, бо вони активізують процес навчання, роблять його більш ефективним.

Щодо самого поняття «технологія» в педагогіці, то, на думку О. Пометун, педагогічна технологія дає відповідь, як, яким чином (методами, засобами, прийомами) досягти поставленої мети, встановлюючи порядок використання різноманітних моделей навчання [3, с. 12].

Проектування – особливий тип інтелектуальної діяльності, суттєвою рисою якої є перспективне орієнтування, практична спрямованість, дослідження, процес створення проекту.

Основна мета методу проектів на уроці української мови – сприяти творчому розвиткові і формуванню в учнів певної системи творчо-інтелектуальних та предметно-перетворювальних знань і вмінь, формування особистості на уроках мови та в позаурочній роботі. Цікавою і доречною на уроках мови є робота над проектами з вивчення окремих мовних розділів, розвитку зв'язного мовлення, узагальнення певних знань, повторення великого блоку навчального матеріалу.

За О. Гузенко проектна діяльність на уроках української мови є:

1) засобом підвищення продуктивності навчальної праці та її актуалізації;

2) розвивальним середовищем, що формує соціальні вміння, навички та сприяє набуттю навчального й життєвого досвіду;

3) перевіркою відповідальності особистого досвіду потребам власної активної трансформації ролі в суспільстві;

4) розвитком творчих обдарувань особистості та її самореалізації [1, с. 10].

У шкільному курсі української мови для учнів 8-9 класів найдоцільнішими є такі форми проектної діяльності:

– системи спостережень за довкіллям, людьми та їхніми мовними особливостями;

– дослідницька діяльність (лінгвістична, культурологічна, краєзнавча, природнича, екологічна, історична тощо).

Упровадження методу проектів на уроці української мови у 8-9 кл. має враховувати, що:

– як правило, проект завершує певний цикл навчання: на уроці української мови це завершення вивчення теми;

– ідеї, мету та завдання проекту визначають його виконавці на підставі власних навчальних інтересів;

– планування проектної діяльності виконавцями (учні самі планують діяльність, але контроль з боку вчителя, його поради, консультації, підтримка є обов'язковими);

– визначення кінцевих результатів, пошук ресурсів для реалізації проекту виконавцями;

– реальність результату проектної діяльності (результатом проектної діяльності може стати вистава, монтаж, колаж, виступ у прямому ефірі, укладений словничок тощо);

– презентація результатів діяльності іншим учням (представлення однокласникам відповідним чином оформленого матеріалу; таке представлення може відбуватися у вигляді конкурсу або змагання);

– аналіз проведеної роботи (включає колективне обговорення, оцінювання, висновки) [2, с. 10].

Отже, проектні технології сьогодні спроможні одержати успішний педагогічний результат. Методично правильна організація роботи над проектом вимагає від учителя знання цієї технології, активної співпраці – «учитель – клас», «учитель – група», «учні в групі» – під час роботи над проектом з урахуванням ролі вчителя й учнів на кожному етапі.

Литература

1. Гузенко О. Учень – активний співтворець уроку / О. Гузенко // Українська мова та література. – 2004. – № 12. – С. 10-18.
2. Майорчикова В. Навчання за законами творчості / В. Майорчикова // Українська мова та література. – 2005. – № 45. – С. 10-11.
3. Пометун О. Активні та інтерактивні методи навчання : до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10-15.

Куприянова О.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Белоконь Н.А.

ТЕХНОЛОГИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Эвристический метод обучения – способ организации творческих, продуктивных процессов мышления обучающихся путем овладения новыми, более рациональными вариантами действий в новых ситуациях [5, с. 153]. Внимание изучению эвристического метода в научно-методической литературе уделяют В.И. Андреев, Б.Г. Матюнин, А.В. Хуторской и другие.

В нашей статье мы рассмотрим особенности использования технологии эвристического обучения на уроках литературы.

Технология эвристического обучения эффективна при умении обучающегося оценивать свои действия, их рациональность, экономичность, настойчиво доводить решение задачи до логического завершения; при этом важно обладать гибкостью мышления, способностью актуализации и организации информации (опыта) в решаемой задаче. Она осуществляется на основе эвристических правил и операций, основанных на аргументированных рассуждениях.

Присутствие эвристического метода и приемов на уроках литературы оправдано следующими обоснованиями:

– эвристический метод определяется, образно говоря, как половина пути от репродуктивного к продуктивным методам обучения. Литературное развитие учащихся состоится, если двигаться постепенно – от репродукции знаний к частично-поисковому пути, т.е., словами М.А. Рыбниковой, «переходя от незнания в неполное знание»;

– посильность эвристического метода большей части учащихся, в то время как проблемные и исследовательские методы – это апелляция скорее к наиболее подготовленной части школьной аудитории;

– органическая частотность использования эвристического метода в процессе «от незнания к знанию»;

– принадлежность эвристики к константным свойствам получения новых знаний, а значит, и знаний учебных;

– эвристический характер самой учебной ситуации – дети анализируют художественную логику персонажа-ребенка или подростка, прибегая, быть может, впервые к рефлексии, к самоанализу [4, с. 278].

Эвристический метод в литературе – это освоение произведения с целью разрешения художественных, нравственных, общественных или философских проблем, поставленных писателем. Задача учителя –

помочь учащемуся обнаружить эти проблемы, найти пути их разрешения в художественном тексте, учить анализировать произведение, понимать его достоинства в многообразии составляющих его компонентов (композиция, фабула, сюжет, особенности стиля и манеры автора, авторская позиция). Он учит рассуждать, оформлять мысли в связной последовательности, доказательной речи. Учит логике мысли. Этот метод осуществляется через эвристическую беседу. Для эвристического метода характерны следующие приемы:

1) построение логически четкой системы вопросов по анализу произведения (критические статьи, теоретические или историко-литературным вопросам), которые мысль учащегося вели бы от наблюдения к выводам и от более частных выводов к общим (философским);

2) система вопросов должна раскрыть перед учащимся пути, методы приобретения знаний;

3) построение системы заданий по тексту художественного произведения (критической статье или нескольким статьям), которые задействовали бы аналитические возможности учащегося и выполняются эти задания устно или письменно;

4) постановка проблемы учителем (или учащимися), разрешение которой возможно в форме диспута.

Этот метод способствует усвоению школьниками знаний в активной форме, в доступном объеме, с привлечением понятий по теории литературы, фактов и закономерностей историко-литературного процесса, развивает критическую мысль обучающихся.

Заслуживает внимания концепция содержательных обобщений (В.В. Давыдова), обосновывающая продуктивность логической цепочки [1, с. 196]: сначала сообщение обобщенных теоретических положений, а затем – факты, примеры, опытные данные, подкрепляющие, утверждающие истинность обобщений. Тем самым углубляется понимание изучаемого, делается более плодотворным соотношение индуктивной и дедуктивной логики в обучении.

Литература

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996 . – 544 с.
2. Маранцман В. Г. Проблемное изучение литературных произведений в школе : Пособие для учителей / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. – М. : Просвещение, 1977. – 206 с.
3. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. – М. : Просвещение, 1985. – 240 с.
4. Хуторской А. В. Эвристическое обучение : теория, методология, практика. Научное издание / А. В. Хуторской. – М. : Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

Кутахина О.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Филатова В.А.

КОНЦЕПТ «СЕМЬЯ» В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ
(на примере стихотворений для детей)

В современном языкознании вопрос о соотношении языка и культуры является одним из основных. С начала 90-х годов для выражения неуловимого духа народа в лингвистической литературе употребляется термин «концепт».

Концепт «семья» считают одним из «наиважнейших элементов характера и мировоззрения народа. Это самый важный для ребенка социальный институт» [1, с. 105]. Семья – это ячейка общества, это форма существования в обществе. Семья – это близкие люди, связанные кровными узами и определенными социальными ролями. А роли бывают разными: супруги, родители, братья и сестры. В концепте «семья» можно выделить ключевые слова, которые осуществляют базовую вербализацию концепта, а именно: *mother (мать), father (отец), wife (жена), husband (муж), daughter (дочь), son (сын), child (ребёнок), sister (сестра), brother (брат), grandmother (бабушка), grandfather (дедушка)*.

Пальчиковые песни, стихотворения и считалки выполняют две функции сразу. Они учат ребенка счету и знакомят с членами семьи. Семья в его представлении становится единым целым. Каждому герою принадлежит своя определенная роль (свой пальчик).

В английских стихотворениях родителей представляют разные пальчики (большой и указательный, указательный и средний), но они, во-первых, всегда рядом, т.к. являются самыми важными для ребенка людьми. Образ мамы и папы, их целостность, ребенок пронесёт через всю свою жизнь. Во-вторых, указательный палец – это всегда мама, так как она указывает на окружающие ребенка предметы, знакомит его с миром.

Приведём пример известной английской детской пальчиковой песенки.

Daddy finger, Daddy finger, where are you?
Here I am, here I am. How do you do?
Mommy finger, Mommy finger, where are you?
Here I am, here I am. How do you do?
Brother finger, Brother finger, where are you?
Here I am, here I am. How do you do?
Sister finger, Sister finger, where are you?
Here I am, here I am. How do you do?
Baby finger, Baby finger, where are you?
Here I am, here I am. How do you do? [3]

Из этой детской считалочки видно, что круг близких родственников в английской культуре ограничивается членами нуклеарной семьи, т.е. состоящей из родителей и детей.

В русский считалочках, напротив, упоминаются сразу несколько поколений. Русская семья – это расширенная семья. Например:

Этот пальчик – дедушка,
Этот пальчик – бабушка,
Этот пальчик – папочка,
Этот пальчик – мамочка,
Этот пальчик – я,
Вот и вся моя семья [2].

Самый маленький палец (мизинец) обозначает самого младшего члена семьи – малыша, мама – рядом с ним, средний палец (отец) – глава семьи.

На примере этих известных стихотворений видно, что в Великобритании дети живут с родителями, без бабушек и дедушек. В России же все наоборот, иногда в одном доме живут сразу три поколения. Отношения в семье понятны из малых форм детского фольклора, образец семьи и семейных отношений формируется с детства. Подходы к воспитанию значительно отличаются в этих странах, поэтому семейные ценности у них разные.

Литература

1. Павлова Т. А. Репрезентация концепта «family» в английской концептосфере (на материале стихов для детей) / Т. А. Павлова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2011. – № 2. – С. 105-110.
2. Стихи про пальчики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://littlhuman.ru/429.
3. The Finger Family [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://videoscope.cc/102915-the-finger-family-daddy-finger-nursery-rhymes.html.

Кучер М.Т.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Навка И.А.

К ВОПРОСУ О РОЛИ МАХНОВСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЕ 1918-1921 гг.

Махновское движение появилось в 1918 году, в период австро-германской оккупации Украины. Зародилось оно в среде южноукраинского крестьянства, приверженного революционным идеям, а потому настроенного категорически против проводимой оккупантами политики реставрации старых дореволюционных

порядков. Махновщина, зародившись летом в районе Гуляйполя и начавшись с тридцати партизан, быстро охватила собой весь Приазовский регион и населявшие его сотни тысяч человек. Уже к ноябрю 1918 года под руководством Махно пребывали тысячи повстанцев. «В это время армия его состояла уже из нескольких полков пехоты и кавалерии при одной батарее и множестве пулеметов» [1, с. 42]. Своей целью это масштабное движение ставило создание в Украине общества, основанного на принципах глубокого и всеобъемлющего низового самоуправления, при котором каждая местность и населяющая ее община обладала бы полной свободой и самостоятельностью, а отношения между этими местностями были бы основаны на принципах равенства и взаимопомощи. На очищенных от интервентов территориях проводился передел помещичьей земли, создавались Советы, призванные налаживать общественную жизнь. «Махновщина – это низовое движение крестьян и рабочих. Его история показывает, что основное в нем – стремление утвердить свободу труда путем революционной самодеятельности масс» [1, с. 107].

После поражения Четвертного союза и капитуляции входящих в него стран перед Антантой, австро-германские войска стремительно ретировались из Украины, но война на этом не завершилась. На арену вышло Белое движение, представленное возглавляемым генералом Деникиным «Вооруженными силами юга России». Деникинцы стремились захватить территории Приазовья, чтобы взять под свой контроль его человеческие и материальные ресурсы. Потому повстанцам, стремящимся защитить свой край и полученные ими свободы, пришлось вступить в активное противоборство с белогвардейцами. Но на удерживаемых махновцами территориях не было сколько-нибудь развитой промышленности, поэтому в скором времени они стали испытывать явную нехватку оружия и боеприпасов. Это подвигло повстанцев на вступление в союз с большевиками, имеющими возможность поделиться вооружением. Однако, ввиду неискоренимых противоречий между этими союзниками, стали появляться разногласия, приведшие, в конце концов, к открытому разрыву в июне 1919 года между махновцами и большевиками и последовавшему за ним вооруженному противостоянию.

Впрочем, в этот период махновцы больше конфронтировали с белогвардейцами. Так, во время генерального наступления Деникина на Москву, силами махновцев, преобразованных к тому моменту в Революционно-повстанческую армию Украины, был предпринят крупномасштабный рейд по тылам белых, приведший к тому, что снабжение ВСЮР припасами оказалось под угрозой, и Деникину пришлось перебросить с фронта в тыл значительные силы. Вследствие чего наступление белогвардейцев на Москву захлебнулось и послужило «началом конца» Белого движения в Причерноморском регионе.

С января 1921 года, после безрезультатных переговоров о мире и сотрудничестве, между махновцами и большевиками вновь начались военные действия, что предоставило отступившим в Крым белогвардейцам передышку и время для реорганизации своих изрядно потрепанных войск. В результате белогвардейцы под руководством генерала Петра Врангеля смогли удержать Крым и в июне 1920 года предпринять успешное наступление на Северную Таврию. Белые вновь стали представлять собой серьезную угрозу для махновцев и большевиков, поэтому им пришлось объединить свои усилия, в результате чего Врангелю было нанесено решающее поражение в битве за Каховку и в октябре-ноябре 1920 года провести успешную Перекопско-Чонгарскую операцию, приведшую к окончательному поражению белой армии.

После чего большевики, стремившиеся повсеместно установить свою власть, разорвали союз с махновцами и, пользуясь своим подавляющим численным и материальным превосходством, смогли разгромить РПАУ, после чего, в августе 1921 года, Махновщина прекратила свое существование.

Литература

1. Аршинов П. А. История махновского движения / П. А. Аршинов. – Запорожье : Дикое Поле, 1995. – 162 с.
2. Белаш В. Ф. Дороги Нестора Махно / В. Ф. Белаш. – К. : Проза, 1993. – 592 с.
3. Волин В. М. Неизвестная революция, 1917-1921 / В. М. Волин. – М. : Праксис, 2005. – 608 с.
4. Шубин А. В. Махно и его время / А. В. Шубин. – М. : URSS, 2013. – 320 с.

Лаврушин Д.Р.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького»)
Научный руководитель: ст. преп. Агафонова Е.И.

ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий при изучении иностранных языков. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, обновленный подход к процессу обучения [1, с. 96]. Главной целью внедрения новых технологий является качественное и относительно быстрое изучение языка.

Такими инновационными технологиями являются: развивающее обучение, проектирование, проблемное обучение, уровневая

дифференциация, тестовая система, игровое обучение, погружение в иноязычную культуру, обучение в сотрудничестве, самовоспитание и автономия, интеграция, а также – здоровье-сберегающие, исследовательские, информационно-коммуникативные и личностно-ориентированные технологии [2, с. 155]. Еще одним новым, эффективными не менее важным способом изучения иностранного языка является перевод. Существует огромное количество мнений относительно возможности использования перевода в качестве изучения иностранного языка. Специалисты высказывали самые разные взгляды: от положительных до категорично отрицательных, однако в последнее время наметилась тенденция к признанию перевода как метода изучения иностранного языка. Давайте рассмотрим плюсы этого метода.

Можно смело сказать, что при переводе студенты быстро усваивают лексику, отрабатывают навыки чтение, говорения, грамматику, приобретают дополнительные знания. Переводя тот или иной текст, мы имеем дело с двумя речевыми произведениями – оригинальным и переводным, несущими достаточно близкое содержание. Это позволяет нам сравнивать, что сохраняется, а что меняется в информации на разных языках. Например, мы можем сравнить, как одна и та же новость представлена в контексте и на родном и на иностранном языке, отметить все расхождения и найти им объяснение. Приведем пример с неудачным переводом: *"Specialist in women and other diseases"*. Дословный перевод: *Специалист по женщинам и другим болезням.*

Данный пример показывает, что для того, чтобы обучающийся смог правильно понять смысл и грамотно перевести, он должен видеть, что метод подстрочного перевода не всегда является действенным. Зачастую это становится довольно увлекательным занятием. Приведем еще один пример лексической трансформации: *"Hot milk with skin on it". (P.H. Johnson). – Горячее молоко с пенкой.*

Основной смысл таких заданий в том, что студент подмечает особенности построений предложений на иностранном языке, привыкает к такому анализу и использует его потом для построения собственных речевых произведений. У него складывается понимание того, что именно может представлять трудность при передаче на иностранный язык. Ещё один навык, появляющийся при такой работе, – это умение передавать основное содержание услышанного, выделять главное, опуская второстепенное, не отягощая текст. Приведем пример приёма опущения: *"So I paid my check and all. Then I left the bar and went out where the telephones were". – Я расплатился и пошел к автоматам.*

Студенты воспринимают при переводе тексты как определенные контексты культуры, что предполагает изучение современных речевых оборотов, слов, идиом и фразеологизмов с учетом

культурных особенностей изучаемого языка. Это очень продуктивная работа, поскольку часто она выходит за рамки данного разговора/ проблемы/обсуждаемого текста и начинается погружение в историю, культуру и другие сферы, которые тем или иным образом затронут еще не изученные студентами языковые пласты. Следовательно, целесообразно говорить о переводе не просто как о виде письменной и устной деятельности, а как о целом методе в изучении и преподавании языка.

То есть перевод – это многосторонний учет как лингвистичесих, так и экстралингвистичесих моментов. В этой связи прививается вдумчивый подход к пониманию перевода, способность проводить языковые параллели, показывать специфику другой языковой системы. В процессе обучения переводу происходит систематическое накопление количественных факторов (знаний, умений), которые постепенно приведут к качественному скачку в изучении, понимании и освоении языка.

Литература

1. Олифер В. Н. Новые технологии в обучении / В. Н. Олифер. – СПб. : БХВ, 2000. – 215 с.
2. Палагутина М. А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам [Текст] / М. А. Палагутина, И. С. Серповская // Проблемы и перспективы развития образования : материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 156-159.
3. Швейцер А. Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты) / А. Д. Швейцер. − М., 1988. – 214 с.

Ленгардова Е.К.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Бойко О.В.

ПОНЯТИЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРИГОДНОСТЬ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Одна из основных прикладных задач в области психологии труда – это разработка, обоснование и применение системы профессионального психологического отбора специалистов. Профессиональный отбор возник как метод, позволяющий преодолеть несоответствие человека и профессии, добиться наивысшей эффективности трудовой деятельности и достигнуть наибольшей удовлетворенности работников своим трудом.

В психологии труда профессиональная пригодность рассматривается как соответствие моральных качеств, психофизиологических показателей и интересов определенному

виду трудовой деятельности. Профессиональная пригодность во многом зависит от трудовой мотивации и склонностей индивида реализовать свои потенциальные возможности и способности в какой-либо отрасли [3].

Проблема профессиональной пригодности человека возникла во второй половине XIX века как следствие особенностей развития социально-экономических процессов и научных знаний в обществе. Зарождение этой проблемы, во-первых, связано с достижениями в изучении физиологии человека и ее прикладных направлений благодаря трудам И.М. Сеченова, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева и других, а также с появлением основных отраслей современной фундаментальной психологии – экспериментальной психологии познавательных процессов (Г. Фехьер, В. Вундт, Г. Гельмгольц, И. Мюллер и др.), дифференциальной психологии (Д. Кеттелл, Ф. Гальтон), социальной психологии (Э. Дюркгейм, В. Вундт, В.М. Бехтерев и др.), психологии способностей и психодиагностики (Ф. Гальтон). Во-вторых, предпосылки развития проблемы профессиональной пригодности были определены началом научно-технической революции в промышленности, на транспорте, в военном деле и возникновением задач по обеспечению роста производительности труда, профилактике травматизма и текучести кадров, снижения аварийности и профессиональной заболеваемости [1].

Профессиональная пригодность является свойством метасистемы «человек – профессия» («человек – деятельность», «субъект – объект»), в которой проявляются свойства человека, приобретаемые им в связи с реализацией себя в деятельности (наряду со свойствами работоспособности, надежности, готовности к труду и др.), и свойства деятельности, которые отражают в ее содержании, средствах и условиях структурные и функциональные особенности организма и психики человека (например, эргономические свойства техники, рабочего места, системы подготовки и т.д.) [2].

Процесс психологической оценки и формирования профессиональной пригодности, то есть ее развитие на пути профессионализации субъекта труда, проходит ряд этапов, основными из которых являются: трудовое воспитание и обучение, профессиональная ориентация, профессиональный отбор, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, профессиональная деятельность, профессиональная аттестация, психологическая экспертиза и профессиональная реабилитация.

В отечественной и зарубежной психологии профессиональная пригодность определяется уровнем удовлетворенности человека процессом и результатами своего труда. В современном обществе удовлетворенность человека своей профессией зависит не только от самого процесса труда, но и от внешних по отношению к нему, но очень существенных факторов. К ним относятся условия

деятельности, социально-психологические особенности коллектива, уровень материального обеспечения, престиж профессии и т.д. Важное значение для формирования чувства удовлетворенности трудом имеют и возможности самоутверждения, самооценки и самосовершенствования человека. Понятие профессиональной пригодности используется для характеристики человека с точки зрения его соответствия требованиям трудовой деятельности.

Таким образом, психологическая характеристика профессиональной пригодности в значительной мере предопределяет особенности ее формирования и проявления в будущем – в этом плане психический склад личности, ее способности, направленность и другие черты выступают как предпосылки достижения того или иного уровня профессиональной пригодности, который проявляется в успешности обучения и реальной трудовой деятельности, в удовлетворенности трудом и в стремлении к профессиональному самосовершенствованию [1].

Литература

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для ВУЗов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Златин П. А. Социология и психология труда / П. А. Златин. – М. : МГИУ, 2008. – 239 с.
3. Луковкина А. В. Психология труда. Шпаргалки / А. В. Луковкина. – М. : Науч. кн., 2009. – 45 с.

Леонова И.С.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Кораблёва Н.В.

РОМАНЫ Д. БРАУНА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Массовая литература – достаточно распространенное понятие, возникшее в результате размежевания художественной литературы по ее эстетическому качеству и обозначающее нижний ярус литературы, включающий в себя произведения, которые не входят в официальную литературную иерархию своего времени и остаются чуждыми «господствующей литературной теории эпохи» [2, с. 6]. Массовую литературу иначе называют паралитературой (от греч. παρα- − около), сублитературой, китч-литературой. Это совокупность литературных жанров и форм, обращённых к неквалифицированному читателю, воспринимающему произведение без рефлексии по поводу его художественной природы, и потому носящих упрощённый характер. Такого рода произведения входят в состав массовой культуры, разделяя с другими её разновидностями

ряд общих закономерностей. Массовая литература, по мнению большинства ученых, представляет собой «категорию литературных произведений, относимых к маргинальной сфере общепризнанной литературы и отвергаемых как «псевдолитература» [1, с. 5].

В основе текстов массовой литературы всегда лежит жанровый канон, предполагающий как проблемно-тематическую определенность, так и жесткую структуру, когда за каждым элементом формы закреплено определенное содержание. Жанровая дифференциация, с точки зрения литературоведов, необходима для привлечения широкой массы «потребителей», поскольку предсказуемость, создающая ощущение комфорта у читателя, возможна только при повторяющейся структуре текста. Жанровое ядро составляют авантюрно-приключенческий роман и боевик как его разновидность, фантастика: научная и фэнтези; дамский роман: женский, любовный, розовый, исторический роман. Кроме того, к современной массовой литературе относят весь корпус детской литературы: тексты шлягеров, детские книги для «самых маленьких»: стихи и авторские сказки, подростковые приключенческие повести. Но одним из самых распространенных является жанр детектива.

Дэн Браун – известный американский писатель, автор многочисленных интеллектуальных или конспирологических детективов, ставших бестселлерами.

Первый его роман «Цифровая крепость» (1988) представляет собой занимательное повествование о криптографе агентства национальной безопасности Сьюзен Флетчер. По мнению исследователей, в нем отразились увлечения автора философией, историей религии, криптографией и тайными организациями. И все последующие романы: «Ангелы и Демоны» (2000), «Точка обмана» (2001), «Код да Винчи» (2003), «Потерянный символ» (2009), «Инферно» (2013) − создавались на «стыке жанров» триллера, интеллектуального детектива, романа-загадки.

Его книги публикуются на 56 языках по всему миру, более 200 миллионов копий в печати. В 2005 году Д. Браун был назван одним из 100 самых влиятельных людей мира по версии журнала «Time».

Но произведения Д. Брауна можно отнести к разряду массовой литературы не только по количеству тиражей и читателей, а и по формально-содержательным особенностям, которые, повторяясь, составляют устойчивую основу его детективов.

Изучив многочисленные отзывы читателей о книгах Д. Брауна на полях интернет-форумов, можно констатировать, что их привлекает интересный сюжет, напряжение от первой до последней страницы, неожиданные повороты в повествовании, головоломки и тайны. При этом более требовательные читатели пишут об «однообразном сценарии», повторяющемся в романах.

Так, в последних четырех книгах действует один герой – сыщик Роберт Лэнгдон, перед которым возникает задача, несопоставимая с профессией учителя, − ему приходят факсы с изображениями трупов, похищают его друзей или стирают память. При этом он обнаруживает зловещие символы, которые в состоянии расшифровать. Обязательно в сюжете есть силовые структуры, постоянно есть некий убийца, который превращает роман в боевик с кучей трупов. Во всех книгах у Лэнгдона есть спутница − всегда девушка, с сильным характером, которая помогает профессору преодолевать трудности. Действия происходят в крупных городах мира − Париже, Риме, Вашингтоне, Флоренции. Браун помимо всего прочего занимается описанием исторических объектов данных городов. Финал же всегда один − счастливый конец, коварные планы негативных персонажей обречены на провал, правда, ценою нескольких жертв. Убийцы погибают, Лэнгдон тепло расстается со своими прекрасными спутницами, оставаясь холостяком и продолжая заниматься любимым делом.

Произведения Д. Брауна, как и массовая литература, призваны отвлечь «массового человека» от монотонности обыденности. С одной стороны, это книги, ориентированные на достаточно примитивное сознание, на нерефлектирующую личность и воспроизводящие речевое поведение массового читателя. С другой – эта литература может быть востребована более взыскательным читателем, который обращается к ней для отдыха, осознавая место читаемых текстов в литературном процессе.

Литература

1. Мельников Н. Г. Массовая литература / Н. Г. Мельников. – М. : Рус. словесность, 1998.
2. Рейтблат А. И. Лубочная литература и фольклор / А. И. Рейтблат. – М. : Традиционная культура : науч. альм., 2002. − № 2.

Лисунова Ю.О.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С.Э.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ

В последнее время в методике преподавания иностранных языков значимость лексики как средства коммуникации стала первостепенной для исследователей и преподавателей. Объем словарного запаса для становления иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых имеет важное значение. Данное обстоятельство обуславливает актуальность решения проблемы эффективного развития иноязычной лексической компетенции у школьников.

Лексическая компетенция входит в структуру языковой компетенции, которая является составной частью иноязычной коммуникативной компетенции. Правильное употребление лексики и насыщенный словарный запас – это ключ к свободному иноязычному общению.

Работа над накоплением словаря сопровождает весь процесс обучения. На каждом втором уроке происходит знакомство с новой порцией слов и работа по ее усвоению. Поэтому остро стоит вопрос о необходимости развития у учащихся интереса к тщательной работе над словом, стремления к постоянному расширению своего словарного запаса. Учебный процесс представляет собой процесс взаимодействия учителя и ученика, где постоянно развиваются и меняются психические свойства его участников, поэтому для ознакомления и автоматизации действий с лексическими единицами (отдельным словом, устойчивым словосочетанием или идиомой) целесообразным является использование различных средств наглядности, догадка по ситуации, объяснение значения лексической единицы на английском или родном языке и перевод. Это способствует увеличению словаря не за счет механического привнесения новой лексики, а за счет творческого применения уже изученной в новых контекстах, формированию разветвленного и устойчивого семантического поля, значительно повышающего как образность речи, так и ее мотивированность.

Какие же механизмы помогают нам прочно сформировать лексические навыки?

Во-первых, ученикам необходимо вспомнить изученные лексические единицы, вызвать в памяти соответственно задаче, замыслу. Это происходит подсознательно. Во-вторых, ученики должны мгновенно сочетать данную лексическую единицу с предыдущей или/и последующей, причем сочетание это должно быть не просто правильным лингвистически, но и адекватным речевой задаче в конкретной ситуации.

Операции вызова и операции сочетания, как впервые заметил И.И. Жинкин, сопровождаются работой механизма ситуативного слежения: если автоматически вызванное слово не подходит ситуации, то «включается» уже сознательный выбор лексической единицы или сознательный подбор сочетаний [1, с. 47]. Это во многом зависит от ассоциативных связей изучаемого слова с кругом других слов, что физиологически объясняется категорийным поведением слова, настроенностью слуховых и речедвигательных следов одного слова на следы других. В речевом продукте это выражается в устойчивых и свободных словосочетаниях.

Э.И. Соловцова экспериментально установила, что уровень активности слова зависит как от богатства связей, так и от способности к возбуждению той стороны связи, которая обусловлена

данной ситуацией, что при отсутствии должной «ситуативной заостренности» вызов слова не состоится [3].

Поэтому при ознакомлении с новыми лексическими единицами следует не только дать учащимся формы слова (звуковую и графическую) и его значение, но и показать и его коннотацию, т.е. те ассоциации, которые это слово вызывает, его социальный подтекст, связанный с употреблением слова. Такая внеязыковая подсказка вытекает из знания фактов и явлений действительности, отраженных в тексте и придающих ему указательный характер. Так, приметы времени, места, упоминание собственных имен бросает свет на значение незнакомых слов. Это те знания и умения, которые позволят ученику работать над лексикой самостоятельно и независимо от внешних условий.

Большая осознанность при выборе слов, их сочетания с другими словами в зависимости от цели коммуникации достигается на следующем этапе работы над лексикой – развитии умений и навыков использования лексики в различных видах речевой деятельности [2, с. 95] через выполнение условно-коммуникативных рецептивно-репродуктивных и продуктивных упражнений.

Таким образом, обеспечение постоянной актуализации выученной лексики и ее максимальная ротация являются тем необходимым фактором, который обеспечивает увеличение семантического поля, автоматизирует действия учащихся с новой лексикой, активизирует мыслительную деятельность учащихся, что в итоге приводит к возможности реорганизации и систематизации изученной лексики и уменьшению числа лексических ошибок при переходе к самостоятельным связанным высказываниям.

Литература

1. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Издательство Академии педагогических наук, 1958. – 378 с.
2. Методика преподавания иностранных языков в средних учебных заведениях : учеб. / Кол. авт. под рук. С. Ю. Николаевой. – Изд. 2-е, испр. и перераб. – К. : Ленвит, 2002. – 328 с.
3. Оптимизация обучения лексике на начальном этапе [Электронный ресурс] / Н. С. Ильина. – Режим доступа : http://filolingvia.com/publ/60-1-0-162. − 27.03.2017.

Лыскова К.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И.В.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Между системой образования и новыми условиями жизни возник разрыв, который современный американский ученый Филипп Кумбс истолковал как кризис образования в тогдашнем мире. В то время появилось много критических публикаций о состоянии образования, развернулись дискуссии о ее новых целях и путях развития. Во многих странах были приняты государственные программы реформирования образования [2, с. 19-25].

Концепцией модернизации образования до 2010 года и Программой среднего профессионального образования предусмотрены такие приоритеты образования, как доступность, качество, эффективность.

Реализации этих приоритетных требований способствуют педагогические инновации. Инновации в образовательной деятельности – это использование новых знаний, приёмов, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью. Изучение инновационного опыта показывает, что большинство нововведений посвящены разработке технологий.

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе с конца 1950-х гг., а в нашей стране лишь в 1980-х гг. Развитие педагогической инноватики в отечественной педагогике было затруднено ввиду монопольного господства одной идеологии и связанного с ней тоталитаризма в управлении всеми сферами жизни, науки, школы.

Исследователь инноваций в образовании С.Д. Поляков писал: «Как и многое в мировой культуре, педагогическая инноватика как научная дисциплина до последних лет для нас не существовала. Нельзя сказать, что советская педагогика вообще не занималась исследованием введения нового в народном образовании. Но эта проблема ограничилась внедрением достижений науки и распространением передового педагогического опыта» [3, с. 23-25].

В отечественной педагогике становление инноватики как науки происходит сначала в рамках построения оснований научно-технического прогресса. По мнению исследователя инноваций А.И. Пригожина, выделение нововведений в относительно самостоятельный предмет изучения началось у нас с исследований социальных последствий автоматизации производства.

С помощью инновационных технологий обеспечивается возможность достижения эффективного результата в развитии личностных качеств в процессе усвоения знаний, умений, навыков.

Инновационная деятельность является специфической и довольно сложной, требует особых знаний, навыков, способностей. Внедрение инноваций невозможно без педагога-исследователя, обладающего системным мышлением, развитой способностью к творчеству, сложившейся и осознанной готовностью к инновациям.

Так, к числу инновационных технологий можно отнести игровые технологии обучения. Технологии игрового обучения – это такая организация учебного процесса, при которой обучение осуществляется в процессе включения ученика в учебную игру (игровое моделирование явлений, «проживание» ситуации). Сегодня предпочитают термин «имитация» вместо «игра» (акцент переносится на внутреннюю сущность действия). Обучающие игры имеют целью, кроме усвоения учебного материала, умений и навыков, еще и предоставление ученику возможности самоопределиться, развивать творческие способности, способствуют эмоциональному восприятию содержания обучения.

Литература

1. Положение о порядке осуществления инновационной образовательной деятельности. – 2013. – № 6. – С. 17-18.
2. Баханов К. Пути инновационного обучения / К. Баханов // История в школах РФ. – 1999. – № 4. – С. 19-25.
3. Баханов К. Что такое технология обучения / К. Баханов // Путь образования. – 1999. – № 3. – С. 23-25.

Лысов В.Г.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель:
канд. филол. наук, доц. Любимцева-Наталуха Л.Н.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО УСТРОЙСТВА В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ О. ХАКСЛИ «О ДИВНЫЙ НОВЫЙ МИР» И ПОВЕСТИ АЙН РЭНД «ГИМН»

В XX столетии, в век тоталитарных режимов, массовой культуры и управления сознанием человека при помощи СМИ, антиутопия стала одним из самых востребованных жанров литературы. Антиутопия возникла как жанр, оспаривающий идеи, предложенные в утопиях. Основной пафос произведений этого жанра – пессимистический. Будущее в антиутопиях изображается как неизбежное торжество научно-тотализированного «ада». Антиутопический роман имитирует жизнь в ее наиболее драматических и трагических изломах. Антиутопия разрушает иллюзии о возможности построения идеального государственного устройства. Они являются как бы сигналом, предупреждением о возможном скором закате цивилизации. Авторы

антиутопий говорят о потере нравственности и о бездуховности современного поколения. Главный сюжет антиутопий строится на конфликте личности и общественной системы.

В романе О. Хаксли «О дивный новый мир» (1932) изображается общество, в котором победил научно-технический прогресс, а природа вытеснена на задворки. В «идеальном» государстве Хаксли решена проблема воспроизводства населения: искусственно оплодотворенные яйцеклетки выращивают в специальных инкубаторах с помощью различных методик. В результате, построено кастовое общество, где каждая группа заранее подготовлена к выполнению определенной функции: альфы – люди первого сорта, которые занимаются умственным трудом и занимают руководящие должности; беты – женщины, которые представляют собой пары для альф; гаммы, дельты и, наконец, эпсилоны – рабочий класс. Дельты и гаммы – обслуживающий персонал, работники сельского хозяйства, а эпсилоны – низшие слои населения, умственно отсталые, выполняющие только однообразную, механическую работу.

«Писатель в своем романе показал, к чему может привести полный контроль тоталитарного государства над чувствами и мыслями своих подданных. В произведении отразилось отрицание будущего при абсолютном неверии в идеалы общественного прогресса, осознание неизбежности развития негативных для человека социальных тенденций от неблагополучного настоящего к более неприемлемому будущему, присущее модернизму» [5, с. 78-83].

Социально-политической утопией является повесть Айн Рэнд «Гимн» (1938). В обществе, изображенном в романе, вместо личностей – коллектив, вместо имен – номера: Союз 5-3992, Интернационал 4-8818, потому что «давать людям имена, отличающие их от других, – грех» [2].

Главный герой повести – Равенство 7-2521. Пройдя все необходимые этапы воспитания, в пятнадцать лет он получает от Совета по Труду пожизненный мандат на работу, как и все остальные подростки. В обществе наперед определяется, кто будет Начальником, кто будет переписывать манускрипты, кто станет плотником, а кто поваром. Равенство 7-2521 мечтает попасть в службу Учёных, а становится Подметальщиком, так как он физически сильнее рядового гражданина, а умные и не особо нужны в плановом обществе, где всё расписано на века вперед. Исполняемые персонажами «Гимн Братства, Гимн Равенства и Гимн Коллективного Духа» демонстрируют основные ценностные категории общества, в котором коллективное благо превалирует над личными интересами.

Таким образом, в обеих антиутопиях изображено общество, в котором личность нивелирована, лишена права на свободное самоопределение, обречена быть лишь частью системы.

Литература
1. Щедрина Г. К. О художественной культуре модернизма : в развитие одной идеи // Серия «Мыслители». В диапазоне гуманитарного знания / Г. К. Щедрина. – Вып. 4. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – 220 с.
2. Рэнд А. Гимн [Электронный ресурс] / А. Рэнд. – Режим доступа : http://loveread.ec/read_book.php?id=35934&p=2.

Лысянская Е.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И.В.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Использование игрового метода обучения – достаточно интересный и эффективный способ организации учебной деятельности учащихся. Данный метод может использоваться на любой ступени обучения с определенной адаптацией для каждого определенного возраста. Использование этого метода призвано способствовать созданию благоприятной психологической атмосфере общения и помогать учащимся, увидеть в иностранном языке реальное средство общения. Поэтому важно, чтобы уроки с использованием игровых приемов стали для учащихся приятным занятием.

Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

Цель нашего исследования – теоретически обосновать значимость и эффективность применения игровых методов обучения на уроках иностранного языка.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает большую группу методов и приемов организации педагогического процесса. Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий, одной из уникальных интерактивных форм обучения, которая позволяет активизировать все психологические процессы и функции обучающегося. Другой позитивной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, вносит разнообразие и заинтересованность в учебный процесс. Игровые технологии позволяют строить обучение иностранному языку в школе таким образом, чтобы обучающийся понимал и принимал цели обучения, поставленные педагогом, и в то же время выступал активным участником их реализации.

Игровые технологии включают такие способы обучения, как: деловые игры, обучающие игры, игровые ситуации; игровые приемы и процедуры; дискуссии и тренинги в активном режиме.

Роль игры на уроках иностранного языка огромна, так как она позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным для каждого ребёнка.

Игры должны соответствовать уровню подготовки учеников и быть необходимыми для прохождения определённого грамматического или лексического материала. С помощью игры хорошо отрабатывается произношение, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования, устной речи. С её помощью можно снять психологическое утомление; её можно использовать для мобилизации умственных усилий учащихся, для развития у них организаторских способностей, привития навыков самодисциплины, создания обстановки радости на занятиях [3, с. 69].

Целями игрового обучения школьников являются:

– развитие мышления средствами иностранного языка;
– повышение мотивации изучения предмета;
– обеспечение личностного роста каждого участника игры;
– способствование совершенствованию умений активно и доброжелательно взаимодействовать друг с другом.

Использование разнообразных приёмов обучения способствует закреплению языковых явлений в памяти, созданию более стойких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности учащихся [1, с. 7].

В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию образовательного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

– в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
– как элемент более общей технологии;
– в качестве урока или его части (введение, контроль);
– как технология организации внеклассной работы.

Место игры на уроке и отводимое игре время зависят от ряда факторов: подготовки учащихся, изучаемого материала, конкретных целей и условий урока и т.д. Например, если игра используется в качестве тренировочного упражнения при первичном закреплении материала, то ей можно отвести 15-20 минут урока. В дальнейшем та же игра может проводиться в течение 3-5 минут и служить своеобразным повторением уже пройденного материала, а также разрядкой на уроке [2, с. 351].

Обучающие игры помогают снять усталость, преодолеть языковой и психологический барьеры. Их использование повышает интерес к предмету, позволяет сконцентрировать внимание на

главном – овладении речевыми навыками в процессе естественной ситуации общения во время игры [4, с. 46].

В заключение можно сказать, что использование игры как одного из приёмов обучения иностранному языку значительно облегчает учебный процесс, делает его ближе и доступнее детям. Игра позволяет разнообразить урок, сделать его увлекательным, живым, весёлым. Использование различных игр на уроке иностранного языка способствует овладению языком в занимательной форме, развивает сообразительность, поддерживает интерес к изучаемому языку. Кроме того, игровые технологии помогают повысить эффективность урока, привлечь ребят к активной речевой деятельности, сделать процесс овладения иностранным языком интересным для учеников.

Литература

1. Гаврилова О. В. Ролевая игра в обучении иностранному языку / О. В. Гаврилова // Англ. язык. 1 сентября. – 2008. – № 1. – С. 7.
2. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская. – Мн. : Вышэйшая шк., 2004. – 522 с.
3. Никишина И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе : использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И. В. Никишина. – Волгоград : Учитель, 2007. – 158 с.
4. Шарафутдинова Т. М. Обучающие игры на уроках английского языка / Т. М. Шарафутдинова // Иностр. языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 46.

Ляшенко Н.А.

(ОП «Стахановский педагогический колледж Луганского национального университета им. Т. Шевченко»)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ЦВЕТОВЫМ КОМПОНЕНТОМ В НЕМЕЦКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Лексическая группа «цветонаименования» часто является объектом исследований лингвистов. Цвет – одно из свойств объектов материального мира, и благодаря человеческому мышлению цвет воспринимается как осознанное зрительное ощущение. Воздействие цвета на сознание человека и его ощущение было замечено давно. Об этом свидетельствуют мифы, народные предания, сказки, пословицы, поговорки. В XXI в. трудно ожидать появления у цветов каких-либо новых значений, но «звучание» ряда цветов существенно меняется. Сегодня цвет активно используется в качестве

общественно-политических явлений. Постоянное появление новых цветообозначений стимулируется рекламой, широко используется в печатной прессе. Цветовое восприятие мира нашло свое отражение в лексической и фразеологической системах языка [3].

Данная тема актуальна, поскольку фразеологизмы являются ценнейшим источником сведений о культуре и менталитете народа и поэтому занимают значительное место в лексическом составе любого языка. Они образно и точно передают мысль. Цветообозначения наиболее ярко проявляются во фразеологической картине мира. Устойчивые словосочетания, в состав которых входят цвета, участвуют в межкультурной коммуникации, выражая своеобразие отдельных языков. Они образны, экспрессивны, отражают наиболее яркие культурные, социальные, исторические и религиозные моменты [5, с. 147].

Рассмотрим значения некоторых фразеологизмов, имеющих компонент цвета, на примере русского и немецкого языков. Одним из самых распространенных слов-цветообозначений является прилагательное «красный», которое нашло яркое выражение во фразеологической картине мира. Красный цвет связан с активным мужским началом, цвет жизни, огня, войны, энергии, агрессии, опасности, импульса, физической силы и молодости. В русском языке реализуются в основном такие символические значения фразеологизмов с компонентом цвета «красный», которые связаны с молодостью и красотой, значения фразеологизмов с этим компонентом имеют, в основном, положительный оттенок.

В немецком языке такие фразеологизмы не содержат в своем составе компонента цвета «красный». Например: 1) *красная девица – schöne Jungfrau*; 2) *красное солнышко – die liebe Sonne*; 3) *красные деньки – schöne Tage*, *glückliche Zeit*; 4) *ради красного словца – der schönen Worte wegen*; 5) *красить* (*украшать*) *– verzieren*, *verschönen*; 6) *долг платежом красен – ein Dienst des anderen wert* [1].

Особое место среди исследователей цветообозначений в лингвокультурном пространстве занимает А. Вежбицкая [2, с. 258-259]. Ее подход основан на универсальности зрительного восприятия. Во внимание принимается то, с какими явлениями действительности (чаще всего природы) можно соотнести тот или иной цвет. Например, зеленый цвет морфологически и этимологически связан с обозначением травы, растений или растительного мира в целом. Носители английского и немецкого языков в качестве образцов зеленого цвета чаще всего упоминают траву, листья или свежую зелень. Во фразеологизмах мы имеем дело с переносным значением. Зеленый цвет – традиционный позитивный символ. Он ассоциируется с понятием свободы, благоприятным стечением обстоятельств. В широком смысле зеленый цвет ассоциируется с весной, молодостью, обновлением, свежестью. С другой стороны, он часто связан с потусторонними силами [4, с. 350-355].

Изучение английской, немецкой и русской фразеологии с точки зрения языковой картины мира представляет особый интерес, поскольку оно позволяет понять, как носители разных языков воспринимают окружающий их мир, а также увидеть разницу в использовании определенных языковых средств.

Тот факт, что учение о человеке всегда интересовало ученых – филологов, философов, лингвистов, не мог не оказать влияние на культуру и развитие языка. ФЕ с цветовым компонентом являются как универсальными, то есть, обладающими общими чертами и свойствами, характерными для многих языков, так и национально-культурными, отражающими обычаи, традиции, мировоззрение определенного народа. Последнее обусловлено тем, что процесс формирования данных фразеологических единиц в каждом отдельном языке находился под воздействием определенных лингвистических и экстралингвистических факторов.

Литература

1. Большой русско-немецкий словарь : около 53000 слов и 160000 словосочетаний / Е. И. Лепинг, Н. П. Страхова; ред. К. Лейна. − 18-е изд., испр. − М. : Рус. яз. : Медиа, 2004. – 736 с.
2. Вежбицкая Я. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Рус. словари, 1997. – 411 с.
3. Загладько Л. А. Символическое значение цвета в фразеологических единицах немецкого языка [Электронный ресурс] / Л. А. Загладько. – Режим доступа : www.vestnik-mgov.ru.
4. Зеленина Е. В. Фразеологические единицы с компонентом «зеленый цвет» английского и немецкого языков и их отражение в языковой картине мира / Е. В. Зеленина // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1. – С. 350-355.
5. Хеллер Е. Как действуют цвета / Е Хеллер. – Гамбург, 2008. – 293 с.

Лященко Е.С.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: преп. Шевандина Л.С.

РОЛЬ МАРТИНА ЛЮТЕРА В СТАНОВЛЕНИИ ЛИТЕРАТУРНОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Мартин Лютер – выдающийся деятель эпохи позднего средневековья, оказавший влияние на историческую, политическую и культурную жизнь Европы. Его многогранную деятельность и движение Реформации, которое традиционно связывают с его именем, оценивали и оценивают по-разному: Реформатора представляют то

теологом, то историком, то педагогом, то выдающимся политическим деятелем, революционером своей эпохи, сумевшим внести раскол в католический мир Европы и дать начало новой ветви христианства – протестантизму.

Эпоха Реформации традиционно считается прагматичной и рациональной. Лютер не просто историческая фигура; он представил собой новый тип личности и мышления. В реформационную эпоху значительно возросло число такого рода литературы, которую сегодня называют агитационной. Речь идет о церковных памфлетах, брошюрах, иллюстрациях, публиковавшихся в основном на саксонском канцелярском языке. Эта литература выражала антиримские и антипапские настроения реформаторов и быстро распространялась благодаря недавно изобретенному книгопечатанию. Вышеуказанные явления способствовали созданию социальной базы для развития норм немецкого литературного языка и религиозного сознания [1].

Социально-политические события того времени вызвали необходимость перевода Библии на немецкий язык, так как Священное Писание в немецком варианте стало исполнять роль агитационной литературы движения Реформации.

Для наиболее полного понимания значения перевода Мартина Лютера на немецкий язык, остановимся на характеристике лингвистической ситуации, сложившейся в период его деятельности. Согласно распространённой точке зрения, именно Мартин Лютер является создателем современного литературного немецкого языка, который мы знаем сегодня. Такое представление было особенно распространено в немецком языкознании XIX и первой половины XX века. Вольфганг Юнгандреас в 1948 году комментировал это следующим образом: «Лютер предпринял решающие шаги к созданию нововерхненемецкого языка по всем направлениям, поэтому мы можем с полным правом рассматривать его, как создателя этого языка» [1]. Именно переводы Библии на немецкий язык привели к тому, что язык в своём развитии перешёл в совсем иное качество, а точнее – ускорился процесс и определился отчётливый вектор его развития. Кроме того, Лютер являлся автором и переводчиком многих других публикаций, из которых выражения *Stein des Anstoßes, ein Dorn im Auge, sein Licht unter den Scheffel stellen* используются в немецкой литературе до сих пор [3]. Согласно его представлениям, для широких народных масс должен быть один-единственный язык, понятный каждому. Поэтому в своих проповедях, церковных песнях он использовал народную языковую норму. Язык Лютера был живой, конкретный, наглядный, хорошо запоминаемый. Мартин Лютер не ограничивался только использованием немецкого языка в своих произведениях, он также совершенствовал его во всех языковых аспектах. Важнейшие нововведения Лютера касались, прежде всего,

произносительной нормы немецких слов. Он заменил устаревшее произношение часто используемых слов на современный вид *(können, König* вместо *künnen, künec; Name, Rede* вместо *Nam, Red)*; ввел дифтонги в *mein, Haus, Leute* и монофтонги с удлиняющим *-e (lieb, sieben)*; в орфографии заменил сочетание нескольких согласных простыми буквами *(Zeit* вместо *czeitt, tzeitt)*; закрепил написание немецких нарицательных существительных с большой буквы (80% существительных были написаны с большой буквы в его произведениях); в морфологии стало регулярным чередование окончаний единственного и множественного числа глаголов *(ich war – wir waren);* в синтаксисе были закреплены различия в порядке слов главного и придаточного предложений (на последнем месте спрягаемый глагол) [2].

Тексты Лютера оказали значительное влияние на лексический состав немецкого языка. Его многочисленные вновь созданные слова были понятны, доступны в употреблении и получили всеобщее признание, например: *Muttersprache, Feuereifer, geistreich, grenzen.* Наполняя слова новыми значениями, Лютер добился того, что сфера применения отдельных лексем (например, *anfahren, verfassen, fromm*) стала намного шире, и это также существенно обогатило немецкий язык. Библия в переводе Мартина Лютера была самой читаемой книгой того времени, ее языковые формы стали образцовой нормой в правописании, звуко- и формообразовании.

Литература

1. Бах А. История немецкого языка / А. Бах. – М. : Изд-во иностр. лит., 1965. – 343 с.
2. Бублик В. Н. Історія німецької мови / В. Н. Бублик. – Вінниця : Нова кн., 2004. – 272 с.
3. Колотилова Н. С. Курс лекций по истории немецкого языка / Н. С. Колотилова ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2007. – 164 с.

Лященко Е.С.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Шишкина И.Е.

ЧЕРТЫ СОЦИАЛЬНОГО РОМАНА В «ПЕТЕРБУРГСКИХ ТРУЩОБАХ» В.В. КРЕСТОВСКОГО

Роман «Петербургские трущобы» является самым известным произведением популярного во второй половине XIX века писателя Всеволода Владимировича Крестовского. Он относится к разряду беллетристических, авантюрных произведений. Но одной из особенностей этого романа является то, что его авантюрный сюжет

сочетается с социальной проблематикой. Можно говорить о том, что в произведении В.В. Крестовского реализованы творческие установки социального романа, жанра, который получил широкое распространение в XIX веке. Зарождение этого вида романа и развитие его связаны с эпохой бури и натиска, когда рушится старый порядок, когда надвигаются перемены и наступает ломка и переустройство социальных отношений, поэтому социальный роман тесно связан с животрепещущими общественными вопросами. В нем описывается широкая картина общества в определенную эпоху, причем индивидуальности выступают в самой тесной связи с борющимися социальными группами. В социальном романе социальный вопрос оттесняет на задний план вопросы личного благополучия отдельных личностей. В социальных романах говорится о противоречиях между богатыми и бедными, о бесправных и угнетённых, об униженных и оскорбленных, о социальном и гендерном неравенстве [2]. Эти проблемы поднимаются и в романе «Петербургские трущобы».

Говоря о жанре социального романа, Н.Д. Тамарченко начинает жанровую характеристику с хронотопического устройства такого типа романа. Он пишет, что для него характерен «урбанизм и вместе с тем острая и универсальная критика современной цивилизации, противопоставление ей девственной природы и идиллической патриархальности; протекающая из этого полнота обзора всех сфер городской жизни, включая такие ее плюса, как высший свет и криминальное дно» [3].

В социальность «Петербургских трущоб» входит две основные темы романа: тема города (Петербурга) и тема «сытых и голодных». Все действия, описываемые в романе, разворачиваются в реальном городе – Петербурге. Определяющей чертой произведения является то, что В. Крестовский совсем не уделяет внимания изображению парадного Петербурга, наоборот, его интересуют трущобы, в которых пытаются выживать бедные, голодные, бездомные люди. Писатель топографически точен в описании улиц Петербурга и его природы, в изображении домов, в которых жили обычные люди. Он делает это для того, чтобы показать контраст между жильем богачей и бедняков, которым, чтобы выжить, необходимо тяжело работать.

В романе «Петербургские трущобы» автор описывает трактиры и кабаки, где собираются убийцы, воры, мошенники, распутные женщины, а также тюрьмы, ночлежки, чердаки и подвалы, где выживают бедняки. В. Крестовский показывает, что на чердаках и в подвалах – жилищах нищеты и отчаяния, часто живут высокие добродетели, но еще чаще гнездится разврат и преступление.

В романе город несет еще одну функцию, он выступает как соучастник преступлений и убийств, место, которое переворачивает жизнь героев и направляет их путь в пропасть. В «Петербургских

трущобах» город изображен как причина всех злодеяний и несчастий героев. Именно в трущобах города находят смерть дворник Селифан и граф Каллаш, которого убили в грязном тоннеле под мостом; именно в городе становится несчастной княжна Анна Чечевинская, которая прожила счастливую и спокойную жизнь в деревне, а в Петербурге находит только бедность, болезнь и становится проституткой Чухой. С ее дочерью Машей случается такая же история.

Наряду с темой города другой важной темой романа является тема, вынесенная в подзаголовок «Петербургских трущоб» – «книга о сытых и голодных». Этот подзаголовок и определяет главную социальную проблему, которая побудила автора к написанию романа. Так, «сытые» для В. Крестовского – это богачи – семья Шадурских, генеральша фон Шпильце и другие, а «голодные» – это люди, которые живут в трущобах Петербурга. Самым ярким примером «голодных» являются дети. Судьба детей – одна из важных тем социального романа, не обошел ее и В. Крестовский. Он описывает ужасы жизни детей, находящихся в рабстве у нищих. Они относились к детям как к вещам, которые могут принести им деньги: детей продавали и покупали, заставляли просить милостыню или тяжело работать, а за неповиновение избивали до полусмерти. У таких детей нет даже надежды на счастливое будущее: девочек ждет проституция, а у мальчиков дорога в тюрьму. Писатель поднимает тему страдающих и нищенствующих детей, актуальную для литературы XIX века, будит в своих читателях гуманность и человеколюбие, вызывает симпатии к падшим и слабым.

Описывая в своем романе картины разврата и преступлений, характерные для современного ему российского общества, рассуждая о социальных проблемах и о путях их решения, писатель реализует основные цели, которые двигали им при создании «Петербургских трущоб» и которые изложены в предисловии к роману: «Если книга эта заставит читателя призадуматься о жизни и участи петербургского бедняка и отверженной парии – трущобной женщины; если в среде наших филантропов и в среде административной он возбудит хотя малейшее существенное вниманье к изображенной мною жизни, я буду много вознагражден сознанием того, что труд мой, кроме развлечения для читателя, принесет еще и частицу существенной пользы для той жалкой, темной среды, где голодная мать должна воровать кусок хлеба для своего голодного ребенка...» [1, с. 10].

Литература

1. Крестовский В. В. Петербургские трущобы : в 2 т. / В. В. Крестовский. – Т. 1. – М. : АСТ, 2000. – 656 с.; Т. 2. – М. : АСТ, 2000. – 784 с. – (Русская классика).
2. Социальный роман [Электронный ресурс] / В. Львов-Рогачевский // Литературная энциклопедия : словарь литературных терминов :

В 2-х т. / под редакцией Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина, В. Львова-Рогачевского, М. Розанова, В. Чешихина-Ветринского. – М.; Л. : Изд-во Л.Д. Френкель, 1925. – Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/5931/Социальный.
3. Тамарченко Н. Д. Теоретическая поэтика : понятия и определения : хрестоматия для студентов филологических факультетов [Электронный ресурс] / Н. Д. Тамарченко. – М. : РГГУ, 1999. – 286 с. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Tamar/15.php.

Мазур И.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Андреева И.А.

АТРИБУТИВНЫЙ СТИЛЬ МЫШЛЕНИЯ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ «Я-КОНЦЕПЦИИ»

Рассматривая формирование «Я-концепции», отметим, что знания о собственном Я человек получает из многих источников. Обратимся, прежде всего, к процессу социализации. В течение детства на нас воздействуют определенным образом родители и другие члены семьи, учителя, друзья, знакомые и этнос в целом, которые могут выступать как авторитеты [3].

Следует отметить, что усваивая и развивая культуру и быт этноса, к которому принадлежит человек, он тем самым развивает понятие этнической идентичности личности.

Этническая идентичность – это не только осознание своей тождественности с этнической общностью, но и ее оценка, значимость членства в ней, разделяемые этнические чувства [4].

На формирование позитивной этнической «Я-Концепции» своё влияние имеют как социализация, так и ряд других существенных признаков: атрибутивный и когнитивный стиль мышления, гражданская и религиозная идентичности. Рассмотрим атрибутивный стиль мышления как ведущий фактор.

Под атрибутивным стилем понимается характерный способ, которым люди объясняют себе причины различных событий.

Атрибутивный стиль мышления изучал Бернард Вайнер в своем труде, который посвящен теории мотивации достижения. Ученый выделил три параметра, лежащие в основе воспринимаемых причин успехов и неудач:

1) параметр локуса причинности, характеризующий интернальность/экстернальность причины по отношению к субъекту;

2) параметр стабильности, характеризующий постоянство и неизменность причины;

3) параметр контролируемости, характеризующий меру управляемости воспринимаемой причины [2].

Такие ученые, как Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, В.Ю. Шевякова, в своем исследовании пишут, что при оптимистическом (конструктивном) атрибутивном стиле успехи воспринимаются как стабильные, глобальные и контролируемые, а неудачи как временные (случайные), локальные (затрагивающие лишь небольшую часть жизни) и изменяемые (контролируемые). Оптимист видит в неудаче вызов, то есть интересную и трудную задачу, которую предстоит решить, а не опасность или угрозу. При пессимистическом стиле объяснения человек рассматривает происходящие с ним негативные события как вызванные постоянными и широкими причинами (как нечто, что продлится долго и затронет большую часть его жизни) и не склонен верить, что он может их контролировать. Люди с пессимистическим стилем объяснения часто задают себе вопрос «Кто виноват?», веря, что в любой неприятности всегда кто-то виноват, и важно выяснить, кто именно, они склонны к обобщениям, а также ригидному застреванию на одной-единственной возможной причине происходящего [1].

Основываясь на своем опыте, подсознательно используя оптимистичный или пессимистичный атрибутивный стиль мышления, личность проходит этапы социализации. Интегрируя в общество, человек посредством длительного процесса формирования этнической идентичности, развивает позитивную «Я-Концепцию». В качестве вывода, мы можем сказать, что именно атрибутивный стиль мышления, применяемый хоть конструктивно, хоть деструктивно, является ведущим фактором развития позитивной этнической «Я-Концепции» личности.

Литература

1. Гордеева Т. О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач. Опросник СТОУН / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова. – М. : Смысл, 2009. – 220 с.
2. Перова Е. А. Оптимизм как одна из составляющих субъективного благополучия / Е. А. Петрова, С. Н. Еникопов // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 51-57.
3. Социальная идентичность как часть Я-концепции [Электронный ресурс] // Курс лекций по социальной психологии. – Режим доступа : http://www.intuit.ru/studies/courses/3587/829/lecture/30782?page=3.
4. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

Мазур И.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дринко А.Г.

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Интерес к проблеме человеческих негативных эмоций носит всеобщий характер. К феномену гнева человечество проявило интерес уже издревле, и в наше время он является предметом активных научно-практических изысканий.

В психологической литературе мы можем найти такое определение гневу, что это адресная агрессия через открытое прямое давление на партнера. Гнев обычно выражается энергичным мощным криком и вызывается широким кругом ситуаций – те, что человек оценивает как возмутительное, безобразное, ужасное, неподобающее [1].

Для выражения негативных эмоций носители английского и русского языков используют различные способы, среди них фразеологизмы занимают лидирующую позицию [3]. М.А. Красавский объясняет их употребление высоким экспрессивным потенциалом и образной основой. Восклицательные фразеологические единицы, образуют отдельный тип структуры, поскольку, как отмечает А.В. Кунин, они могут трактоваться как предложение или слова-предложения, например: *go jump in the lake – «иди к черту! проваливай!»* [4].

Английские фразеологические единицы, номинирующие негативные эмоции, можно классифицировать на такие, которые выражают «гнев»: *anger and haste hinder good counsel, a little pot is soon hot;* «зависть»: *better be envied than pitied, envy is kind of praise;* «лицемерие»: *an angel on top but a devil underneath, a clean glove often hides dirty hand*; «неправду»: *a liar is worse than a thief, one lie makes many*; «страх»: *fear kills more than illness, he threatens who is afraid;* «сквернословие, сплетни, злорадство, клевету»: *give a dog a bad name and hang him; gossip is the lifeblood of society* [4].

Эмоция гнева в языке выражается с помощью следующего синонимического ряда: *anger, indignation, wrath, ire, rage, fury.*

Также мы можем привести несколько примеров идиом для выражения раздражения и злости в английском языке:

– *get up one's nose (It gets up my nose that my neighbour practises the violin in the morning. – Меня бесит, что по утрам мой сосед занимается игрой на скрипке);*

– *to have a fit (My brother had a fit when he saw that his bike was broken. – Мой брат разозлился, когда увидел, что его велосипед сломан);*

– *to go spare (Many drivers tend to go spare on the road. – Многие водители склонны выходить из себя на дороге);*

– *to blow a fuse (The owner of the shop blew a fuse when he didn't catch a shoplifter. – Хозяин магазина вышел из себя от злости, когда упустил вора) [2].*

Таким образом, мы можем сказать, что эмоцию гнева можно выразить, пользуясь широким синонимичным рядом слов, фразеологическими единицами и идиомами.

Литература

1. Энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.psychologos.ru/articles/view/gnev.
2. Живой английский [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://enginform.com/article/idioms-annoyance-anger.
3. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / Н. А. Красавский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 495 с.
4. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – 4-е изд. – М. : Рус. яз., 1984. – 944 с.

Мазур И.В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ясинецкая Н.А.

НАРУШЕНИЯ РЕЧИ В ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Психолингвистика изучает психологические и лингвистические аспекты речевой деятельности человека, социальные и психологические аспекты использования языка в процессах речевой коммуникации и индивидуальной речемыслительной деятельности. Основоположник отечественной школы психолингвистики А.А. Леонтьев предметом психолингвистики считает речевую деятельность и закономерности её комплексного моделирования [1]. Известны случаи нарушения речевой деятельности, решаемые методами психолингвистического подхода. Использование психолингвистического подхода, основанное на интеграции психологических и лингвистических знаний, их представление в структуре единого целого открывает широкие перспективы для решения комплекса проблем, связанных с диагностикой, прогнозом и своевременной коррекцией речевых нарушений [4].

К нарушениям речи относят, в частности, косноязычие, т.е. неправильное произношение звуков речи, выражающееся в их искажении и замене. Распространённые виды косноязычия – ротацизм (неправильное произношение звука [р]), сигматизм (неправильное произношение шипящих и свистящих звуков), ламбдацизм (дефектное произношение [л], [л’]) [3]. Нарушения речи

изучаются психо- и нейролингвистами и представлены в работах таких исследователей, как Л.Г. Столярова, Х. Хэд, Ф.К. Орфинская, А.Р. Лурия, Е.М. Мастюкова, Р.К. Ульянова. Нейролингвистика как раздел психолингвистики изучает мозговые механизмы речевой деятельности и те изменения в речевых процессах, которые возникают при локальных поражениях мозга. Исследования в нейролингвистике позволили выделить первичные факторы, лежащие в основе афазий.

Афазия – нарушение речи, возникающее при локальных поражениях коры левого полушария мозга. У больных афазией нарушаются правильный подбор слов и составляющих их речевых звуков, а также грамматическое построение самостоятельной речи. Речь таких людей обеднена, запас употребляемых слов значительно ограничен. Происходит замена одних слов и слогов другими. Нарушаются связи между отдельными частями предложения. При этом могут отмечаться также расстройства чтения и письма. Афферентная моторная афазия – неспособность или заметно сниженная способность произносить слова, замена одних звуков другими; при этом затрудняется спонтанная речь. Динамическая афазия – нарушение последовательной организации речевого высказывания; проявляется в нарушении планирования речи, нарушении связной устной речи, трудности актуализации слов, обозначающих действия.

Сенсорная афазия характеризуется нарушением понимания речи окружающих; при этом отмечается грубое нарушение навыков письменной речи. Акустико-мнестическая афазия – это нарушение слухоречевой памяти, которое проявляется в виде трудностей понимания быстрой речи, двух или нескольких речевых сообщений, трудности в устной речи, связанной с поиском нужных слов. Семантическая афазия – нарушение понимания определённых логико-грамматических конструкций, например, неспособность различать значения словосочетаний *отец брата* и *брат отца*; непонимание пословиц, поговорок; такие отклонения могут сочетаться с нарушением счёта и восприятия пространственных отношений. Парафазия – нарушение речи, проявляющееся в неправильном употреблении отдельных звуков (букв) или слов в устной или письменной речи. Алалия – «слухонемота», это отсутствие или недоразвитие речи у детей при нормальном слухе и сохранности возможностей умственного развития [3].

Всё многообразие причин, вызывающих нарушение развития речи, может быть классифицировано как биологические и социальные. Так, биологические факторы, вызывающие нарушения речи, могут воздействовать в различные периоды онтогенеза. Социально-психологические факторы, приводящие к нарушению развития речи у детей, могут выражаться в отсутствии должного внимания к формированию детской речи со стороны взрослых; неправильной речи окружающих; необходимости усвоения ребенком-

дошкольником одновременно двух языковых систем; излишней, не соответствующей возрастным возможностям стимуляции речевого развития ребёнка, стрессах [2].

Нарушения речи носят стойкий характер и, возникнув под влиянием того или иного фактора, не исчезают самостоятельно, в частности, без специально организованной логопедической помощи. Курс логопедических занятий проводится по специальной программе в соответствии со спецификой нарушения речи. На занятиях по коррекции нарушений речи используются речевые упражнения, артикуляционная и дыхательная гимнастика, логопедический массаж, логоритмика [2]. Логопедическое воздействие при нарушениях речи активно сочетается с лекарственной терапией, психотерапией, массажем, физиотерапией, лечебной физкультурой, при необходимости – хирургическим вмешательством.

Таким образом, проблемы, касающиеся нарушений речи человека, можно решить только при использовании интегрированных знаний психологии, неврологии и лингвистики. Именно комплексный подход необходим в исследовании и своевременной коррекции различного рода отклонений речевой деятельности.

Литература

1. Леонтьев А. А. Психолингвистика. Тенденции развития психологической науки / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1989. – 287 с.
2. Нарушения речи [Электронный ресурс] // Медицинский справочник болезней. – Режим доступа : http://www.krasotaimedicina.ru/diseases/speech-disorder.
3. Нарушения речи [Электронный ресурс] // Psyera – гуманитарно-правовой портал. – Режим доступа : https://psyera.ru/4462/narusheniya-rechi.
4. Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л. Б. Халиловой. – М. : Экономика, 1997. – 302 с.

Макарчук Е.М.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель:

канд. филол. наук, доц. Любимцева-Наталуха Л.Н.

ПЬЕСА Н. ИСКРЕНКО «ВИШНЕВЫЙ САД ПРОДАН?» КАК ПРИМЕР СОВРЕМЕННОГО ДРАМАТУРГИЧЕСКОГО РЕМЕЙКА

Современная литература берет свои истоки из классической литературы, находя в каждом произведении простые истины и вечные вопросы, которые остаются актуальными для многих поколений нашего времени. Наиболее актуальным претекстом в

русской драматургии рубежа XX-XXI столетий выступает чеховский, ремейками которого являются пьесы «Три девушки в голубом» (1988) Л. Петрушевской, «Вишневый сад продан?» (1993) Н. Искренко, «Мой вишневый садик» А. Слаповского (1994), «Смерть Фирса» (1997) В. Леванова, «Поспели вишни в саду у дяди Вани» (1999) А. Зензинова и В. Забалуева.

Само слово «ремейк» является калькой английского слова «remake», что означает «переделывать, переделанный, переделка». В русский лексикон это слово вошло относительно недавно.

Умберто Эко в своей работе «Инновация и повторение» высказывает идею ремейка, а также указывает, что знание оригинального текста является очень важным аспектом. Он говорит, что «цель римейка – рассказать историю, которая имела успех, подпитать интерес к своему творчеству, через успех предшественников, создать свой литературный мир, основанный на базе другого автора. Однако, постижение этого литературного мира без знания базы невозможно» [10].

Многие критики считают ремейк детищем современной культуры. К примеру, известный критик М. Золотоносов пишет, что ремейк – это «воплощение исключительно современной культуры в ее кризисных тенденциях» [3].

При исследовании всего многообразия пьес-ремейков русской драматургии на рубеже XX-XXI столетий возникла острая необходимость осмыслить жанровые черты и типологию ремейков. Сегодня ученые-литературоведы заговорили о появлении устойчивой «ремейковой тенденции». В связи с чем, в настоящее время существует проблема не только терминологии, но и типологии жанра.

На основании отношения к претексту и степени его деконструкции драматургические ремейки можно разделить на несколько видов:

– ремейки-интерпретации (адаптация, к примеру, эпического материала, его перевод из эпического рода в плоскость драмы. В этом случае разрушается начальная форма произведения);

– ремейки-деконструкция (продолжение историй отдельных персонажей претекста (т.н. сиквелы, приквелы, мидквелы). При этом сохраняется система образов претекста, новые персонажи не вводятся, сохраняются основные события, зачастую и сама фабула);

– деструктивные ремейки, для которых характерно разрушение сюжета драмы-первоисточника, введение в текст новых персонажей, активное обращение к интертексту с целью разрушения стереотипов, в том числе зрительской/читательской рецепции не только претекстов, но и их сценических постановок.

Одним из многочисленных ремейков чеховского «Вишневого сада» является пьеса под названием «Вишневый сад продан?» (1993) Нины Искренко. Стоит отметить, что название представляет собой риторический вопрос, посредством которого писатель-современник подвергает сомнению сам факт продажи имения Раневской в

претексте. Даже не ознакомившись с произведением, читатель уже будет иметь в своем воображении картинку, шанс на иную развязку событий классического «Вишневого сада».

Пьеса Нины Искренко представляет собой ремейк-деконструкцию, в котором продолжается история отдельных персонажей претекста. В отличие от оригинала в данном произведении присутствуют не все персонажи, поскольку некоторых (Симеонов-Пищик, Шарлотта Ивановна, Яша) автор решила просто опустить. Другими словами, в новой пьесе они отсутствуют.

Изменения коснулись и главных персонажей ремейка Н. Искренко. Раневская Любовь Андреевна, помещица, обрела «приблизительный» возраст 35-40 лет, о котором не упоминалось в претексте. Аня и Варя – дочери помещицы стали близнецами, отличительной чертой которых стал лишь цвет одежды (черный и белый). Стоит упомянуть, что лишь Аня была родной дочерью Раневской, Варя же была приемной и старшей на семь лет.

Искренко «сжала» четыре действия чеховской пьесы в одно сплошное. Возникли абсолютно новые детали. С первых же реплик читатель ощущает разницу между «чеховским языком» и достаточно современной речью действующих лиц. Чеховский «Вишневый сад» наполнен множеством деталей, которые отсутствуют в пьесе Искренко.

В пьесе «Вишневый сад продан?» нарушается хронологическая последовательность событий.

Искренко погружает читателя в мир символов и музыки.

Чеховское наследие является неисчерпаемым уникальным источником для современной драматургии. Объемность и выразительность ремейков на произведения А.П. Чехова говорит об актуальности его произведений для литературы рубежа XX-XXI вв., доказательством чего и служит пьеса Нины Искренко.

Литература

1. Золотоносов М. Игра в классики : ремейк как феномен новейшей культуры / М. Золотоносов // Московские новости. – 2002. – № 23. – 27 августа.
2. Искренко Н. Вишневый сад продан? [Электронный ресурс] / Н. Искренко. – Режим доступа : http://www.vavilon.ru/texts/iskrenko2-4.html.
3. Чехов А. П. Вишневый сад [Электронный ресурс] / А. П. Чехов. – Режим доступа : http://ilibrary.ru/text/472/index.html.
4. Эко У. Инновация и повторение. Между эстетикой модерна и постмодерна речь [Электронный ресурс] / У. Эко. – Режим доступа : http://lib.vkarp.com/2011/02/23/у-эко-инновация-и-повторение-между-эс/.

Марийчук Т.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А.И.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Научные основы индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения и воспитания были заложены К. Д. Ушинским в его работе «Человек как предмет воспитания». Ушинский утверждал, что если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях [3, с. 18]. Под термином «индивидуальный подход» понимается система дидактических средств организации учебного процесса по иностранному языку, включающая изменение цели, содержания, процесса и формы урока. Индивидуальный подход понимается в широком смысле как учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. Индивидуальный подход выступает как принцип обучения, воспитания и развития, а дифференциация и индивидуализация являются формами осуществления данного принципа [1, с. 283].

Для успешной реализации индивидуального подхода необходима индивидуализация и дифференциация обучения. При индивидуализации обучения учитываются личные особенности учащихся, их социальный опыт, а также уровень интеллектуального развития, познавательные интересы, режим жизнедеятельности и другие факторы, оказывающие влияние на успешность обучения.

Современные информационные технологии позволяют сделать обучение иностранным языкам индивидуально-ориентированным за счет:

1) создания развитой информационной индивидуально-ориентированной предметной среды, обладающей многообразием информационных средств и технологий обучения;

2) применения системы разно уровневых индивидуальных упражнений;

3) организации проектной деятельности обучаемых в различных формах.

Индивидуализированные упражнения являются интегральной частью основной типологии упражнений по иностранному языку, за основу которых берется деление упражнений на языковые, условно-речевые и речевые.

В основу типологии индивидуализированных упражнений положены критерии цели индивидуализации. Выделяют следующие типы упражнений: адаптивные, корректирующие и совершенствующие.

Адаптивные упражнения могут быть двух видов. Упражнения первого вида носят вспомогательный характер, их цель – помочь подгруппам более слабых учеников справляться с заданиями, а сильным – обеспечить обучение на оптимальном уровне сложности. Адаптивные упражнения второго вида – это речевые или условно-речевые упражнения, направленные на формирование иноязычных речевых навыков и умений в конкретных ситуациях общения с учетом особенностей личностной сферы учащихся, их интересов, фактора межличностного общения. Задача корректирующих упражнений – способствовать ликвидации имеющихся и вновь возникающих пробелов в подготовке по иностранному языку. Корректирующим упражнением может стать любое упражнение, если его основной целью является развитие навыков и умений, которые должны быть сформированы у школьников ранее. Совершенствующие упражнения предусматривают шлифовку всех компонентов психологической структуры личности школьника и формирование его индивидуальности. Такие упражнения способствуют целенаправленному развитию личностной сферы учащегося, отвечает уровню его подготовки, обеспечивают условия для создания речемыслительной задачи, формируют индивидуальный стиль деятельности [2, с. 37].

Разделение индивидуализированных упражнений на типы носит условный характер, так как упражнения тесно взаимосвязаны и любое упражнение в большей или меньшей степени является совершенствующим. Все типы упражнений должны использоваться при обучении как языковому материалу, так и всем видам речевой деятельности.

В качестве компонентов индивидуализации обучения на уроках иностранного языка выступает мониторинг. Мониторинг на уроках иностранного языка осуществляется в четырех видах речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо). Контролируя каждый вид деятельности, учащиеся получают задания, цель которых – выявить уровень усвоения материала. Как правило, такая работа проводится после изучения определенной устной темы, грамматического, лексического материала. Анализ выполненных работ проводится совместно с учащимися. Тем самым, можно видеть результат как в целом, так и в отдельном виде деятельности по каждому ученику. Данные позволяют выявить повышение или снижение качества знаний, определить цели и задачи на дальнейшую работу не только с группой в целом, но и индивидуально.

Только на основе индивидуализации обучения, можно учесть возможности и потребности всех школьников. Индивидуализация неотрывна от дифференциации, так как учет личностных особенностей каждого ещё не означает равноуровневое овладение

навыками четырех видов речевой деятельности каждым учащимся. Этот процесс долгий и нелегкий, так как индивидуализировать задания требует от преподавателя большего творчества.

Литература

1. Давыдов В. В. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – 608 с.
2. Николаева С. Ю. Подход к проблеме упражнений с позиции теории индивидуализации обучения / С. Ю. Николаева // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 5. – С. 37-40.
3. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский. – 2008. – 328 с.

Маркова Е.С.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

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

ПОНЯТИЕ И ЗНАЧЕНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА

«Семья – это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении (самоуважении) каждого ее члена» [2, с. 215].

Семья является неотъемлемым фактором развития, воспитания и социализации ребенка. Именно в семье закладываются основы личности, физического, нравственного и духовного здоровья. В семье осуществляется подготовка к будущей семейной жизни, формируется культура поведения и внешнего вида, осуществляется развитие культурных интересов и потребностей.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание ребёнка. Для этого необходимо точно определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение [3, с. 173].

Родители составляют первую общественную среду ребёнка. Личности родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Родительская любовь – источник и гарантия благополучия человека, поддержания телесного и душевного здоровья.

Социолог С. С. Фролов выделяет несколько функций семьи [4, с. 101-106]:

1. Репродуктивная функция. Главная задача семьи состоит в воспроизведении новых поколений.

2. Функция социализации. Главным способом семейной социализации является копирование детьми моделей поведения взрослых членов семьи.

3. Функция эмоционального удовлетворения. К многочисленным потребностям человека относится общение. Семья служит эмоциональным источником.

4. Статусная функция. Каждый человек, воспитанный в семье, получает в качестве наследия некоторые статусы, близкие к статусам членов его семьи.

5. Защитная функция. Во всех обществах институт семьи осуществляет в разной степени физическую, экономическую и психологическую защиту своих членов.

6. Экономическая функция. Ведение членами семьи общего хозяйства способствует формированию крепких экономических связей между ними. Семью характеризует воспитательная среда. Социальные ценности и атмосфера семьи определяют, станет ли она воспитательной средой для самореализации ребенка.

Особенность воспитательной деятельности семьи в ее непреднамеренности, естественной включенности в жизнедеятельность этой малой психолого-социальной группы. Домашнее воспитание всегда индивидуально [1, с. 72-73].

Следует отметить типы стилей воспитания, которые делятся на:

– авторитарный и либерально-попустительский. Эти стили являются противоположными друг другу. Авторитарный стиль отношений родителей к детям характеризуется строгостью, требовательностью. Попустительский (либеральный) стиль, наоборот, предполагает всепрощение, терпимость в отношениях с детьми.

– демократичный (или же авторитетный) и гиперопекающий, основывается на позитивном интересе к ребенку. Демократичный стиль характеризуется гибкостью. В случае гиперопеки родитель зачастую берет на себя функцию принятия решений и самостоятельных выводов за ребенка.

– авторитарно-попустительский и неустойчивый, в котором механизмом выступает неустойчивость. В первом случае она граничит с уверенностью взрослого в своей правоте.

Стиль воспитания имеет огромное значение в том, каким вырастет ребенок, он откладывается в психике ребенка как норма. Это происходит бессознательно. Когда человек вырастает, то воспроизводит этот стиль как естественный.

Необходимо помнить, что только в семье ребенок получает первые образцы отношения взрослых к окружающим людям и к самому себе. Атмосфера взаимопонимания в семье, педагогические знания родителей положительно влияют на развитие социальных и нравственных качеств ребенка. Именно в семье начинают

формироваться те качества, чувства, привычки и навыки общественного поведения, от которых зависит, каким станет человек.

Литература

1. Денисова О. П. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ВУЗов / О. П. Денисова, Д. И. Фельдштейн. – М. : Флинта, 2013. – 240 с.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогика : учеб. для студ. образ. учреждений сред. проф. образования / Г. М. Коджаспирова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 352 с.
3. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. − М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.
4. Фролов С. С. Социология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / С. С. Фролов. − М. : Наука, 1994. – 256 с.

Марченко Д.И.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: ст. преп. Солопова Л.Е.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СОКРАЩЕНИЙ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Из практики перевода можно заметить, что перевод аббревиатур и сокращений в немецком языке является сложной задачей переводчика, так как данные лексические единицы многообразны в своём смысловом определении.

Сокращение – это единица устной или письменной речи, созданная из отдельных элементов звуковой или графической оболочки некоторой развернутой формы, с которой данная единица находится в определенной лексико-семантической связи [1, с. 77]. По мнению Г. Стерна, существует 4 причины образования сокращений: 1) фонетическая; 2) графическая; 3) функциональная; 4) экономия усилий.

В целом сокращения в немецком языке делятся на графические и лексические.

Под графическими сокращениями подразумеваются сокращения, которые применяются лишь в письменной речи, а также не имеют своей особой звуковой формы, реализующейся в устной речи, как соответствующая несокращенная форма.

Лексические сокращения (аббревиатуры) – это сложносокращенные слова, которые образуются из слов и словосочетаний путем удаления части составляющих их букв или частей слов. Лексические сокращения функционируют в речи как самостоятельные слова и не требуют расшифровки при чтении [2, с. 37].

Основными способами передачи немецких сокращений на русский язык являются:

– передача иностранного сокращения эквивалентным русским сокращением, применяется чаще всего при переводе научно-технических текстов, особенно для передачи сокращений, обозначающих различные физические величины, единицы измерения и т.п., например: *km – километр*, *kg – килограмм*, *ha – гектар*, а также при сокращениях учреждений и географических названий (*GmbH – ООО*, *AG – АГ*, *USA – США*);

– заимствование иностранного сокращения, в основном слов с латинскими корнями, этот способ применяется сравнительно редко, главным образом для передачи сокращений, входящих в какую-либо систему условных обозначений. Пример: *Akzept 1. акцепт, акцептование (векселя) 2. акцептованный (принятый к оплате) вексель*;

– транслитерация, используется в основном при передаче имен собственных *«Klient» – Клиент*;

– транскрипция, при передаче сокращений, не имеющих соотносительной формы в исходном языке (*Prolo – Prolet («Пролет» – пролетарий), Touri – Tourist («Турист»), Assi – Assistent («Ассистент»*);

– описательный перевод, когда в исходном языке нет сокращения-эквивалента, например: *BaföG – Bundesausbildungsför derungsgesetz («Бундесаусбильдунгсфёрдерунгсгезетц» – Закон по оказанию федеральной помощи обучающимся*);

– создание нового русского сокращения, заключается в переводе коррелята иностранного сокращения и создании на базе перевода в соответствии с закономерностями русской аббревиации нового сокращения в русском языке, например: *UV-Strahlung – УФ-излучение* [3, с. 78].

Выбор переводчиком способа передачи немецких сокращений зависит от многих факторов: характера переводимого текста, аудитории, особенностей психологии переводчика, иногда, от определённого случая. Необходимость предварительного раскрытия аббревиатуры или сохранения развернутого сокращения на протяжении всего текста перевода связаны в основном с отсутствием данных реалий в нашей жизни или с отсутствием эквивалента в русском языке.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что задачей переводчика является передача коммуникативной функции оригинала, используя знания теоретических основ перевода и экстралингвистических реалий, которые необходимы для адекватности перевода.

Литература

1. Апполова М. А. Грамматические трудности перевода / М. А. Апполова. – М. : Междунар. отношения, 1977. – 136 с.

2. Степанова М. Д. Словообразование современного немецкого языка / М. Д. Степанова. – М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1953. – 376 с.
3. Яшнов П. А. Особенности перевода аббревиатур / П. А. Яшнов. – М. : Наука, 2005. – 179 с.

Масюк Е.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Вострецова В.А.

СЛОЖНОСТИ ПЕРЕДАЧИ СЛЕНГА ПРИ ДУБЛИРОВАНИИ ФИЛЬМОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ
(на материале фильма «Мальчишник в Вегасе»)

Сленг как языковое явление имеет множество определений. Сленгом называется такая группа слов, которые рассматриваются как нарушающие нормы стандартного языка. В большинстве своем эти слова отличаются особой выразительностью и ироничностью.

Сленговые единицы служат для обозначения предметов, о которых ведется речь в повседневной жизни любого человека. Однако, так как это определение не является единственным, целесообразно выделение наиболее общих черт явления, среди которых: нахождение за пределами литературного языка; функционирование преимущественно в устной речи; эмоциональная окрашенность; фамильярность; ограниченность стилистических границ употребления; разнообразие оттенков (шутливость, ироничность, насмешливость, пренебрежительность, презрительность, грубость, вульгарность); разделение на общеизвестный и общеупотребительный/малоизвестный и узкоупотребительный; малая понятность большинства лексических единиц для основной массы населения; возможность для коммуникантов отождествления с определенными социальными и профессиональными группами; яркость и экспрессивность; противопоставленность формализованной речи; живость и подвижность; реакция на изменения в жизни страны и общества.

Сленг имеет множество источников возникновения, что обусловлено следующими стилистическими целями: создание эффекта необычности и новизны; отличие от признанных образцов; передача определенного настроения коммуниканта; придание конкретности, живости, выразительности, лаконичности, точности, образности и зримости высказыванию; избежание использования клише и штампов [3, с. 324]. Что касаемо непосредственно процесса возникновения сленговых единиц, то они, как правило, возникают в конкретных социальных и возрастных группах, а также в период социальных, политических и экономических изменений в обществе.

Английский сленг обладает рядом специфических черт. Среди них можно выделить широту семантического поля, большое количество рифмующихся единиц, наибольшую частотность употребления среди молодежи, создание единиц на основе метонимизации и метафоризации, большое количество сокращений и аббревиатур, наличие денотативного и коннотативного значения [1, с. 116].

Переводческая проблема, связанная с интерпретацией сленговых единиц, существует ровно столько, сколько существует само явление сленга. Это обусловлено сферой использования сленга – как правило, он реализуется в разговорной речи. Она же, в свою очередь, переживает постоянные изменения, и более того – в ней часто используются новые, еще не закрепленные в языке единицы. Среди наиболее значимых проблем перевода английского сленга можно выделить региональную принадлежность некоторых единиц [4, с. 54], сложность перевода ненормативной лексики, наличие грамматических и фонетических неправильностей [5, с. 32], сложность передачи эмотивности и экспрессивности, сложность перевода аббревиатур и сокращений.

Для интерпретации сленговых единиц могут быть использованы различные переводческие стратегии. Они могут быть разделены на две категории: буквальный (прямой) перевод и косвенный (непрямой) перевод [2, с. 46]. Первая категория включает такие стратегии, как транскрипцию и калькирование. В проведенном исследовании был обнаружен следующий случай обращения к транслитерации: cop – коп.

Стратегии, входящие во вторую категорию, как правило, гораздо чаще используются для перевода сленговых единиц, чем таковые, входящие в первую категорию. Среди одной из основных стратегий косвенного перевода можно выделить конкретизацию. Так, к примеру, с помощью конкретизации получил множество вариантов перевода фразовый глагол come on – давай, вперед, уймись, пошли, дуй ко мне, давай сюда, за мной, встаем, входи, уходим, хватит. Большое количество результатов интерпретации глагола обусловлено широтой его семантического поля в языке оригинала.

Достаточно часто используется стратегия генерализации (get drunk and laid – повеселимся) и замены следствия причиной и наоборот (hanging over – тусоваться; out of line – я заслужил). Намного реже используются такие стратегии, как антонимический перевод (sick people – чумовые; sick the wedding was! – как все было здорово), опущение (lucky charm – талисман), эвфемистический перевод (cop – полицейский). К приему эвфемизации переводчики, как правило, обращаются при интерпретации ненормативных сленговых единиц. Также в процессе дубляжа могут быть использованы стратегии добавления, описания и поиска функционального аналога.

Выбор конкретной стратегии перевода обусловлен множеством факторов, среди которых можно выделить интенции говорящего,

а также специфику коммуникативной ситуации. Интерпретация сленговых единиц представляет собой сложную переводческую задачу, и поэтому невозможно переоценить важность и значимость качественного перевода, а также специалиста, его осуществившего. Качественный перевод сленга позволяет не только понять смысл текста, но также и частично позволяет понять культурологические особенности страны, в которой говорят на языке оригинала.

Литература

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. − 3-е изд. − М. : Просвещение, 1990. − 300 с.
2. Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский / Е. В. Бреус. − М. : Изд-во УРАО, 2000. – 208 с.
3. Будагов Р. А. Введение в науку о языке / Р. А. Будагов. − М. : Добросвет, 2003. − 544 с.
4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. − М. : Едиториал УРСС, 2004. − 144 с.
5. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода / В. Н. Комиссаров. − М. : Междунар. отношения, 2007. − 167 с.

Медведев С.С.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Медведева Е.Р.

ВАЖНОСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ОБСТАНОВКИ В ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Патриотическое воспитание – один из самых обсуждаемых вопросов в Донецкой Народной Республике. На наш взгляд, такой интерес к этой проблеме не случаен. К сожалению, от Украины нам досталась не только разрушенная экономика и социальная сфера, но и разрушенная система образования. Долгие годы украинские чиновники воевали с советским образованием. Но, уничтожив старое, нового предложить не смогли. К счастью, времена «украинского господства» на наших землях навсегда закончились. Сегодня мы строим новое государство, и наша обязанность не допускать ошибок прошлого. На сегодняшний день Правительство и Министерство образования Донецкой Народной Республики уделяют большое внимание вопросам образования и воспитания подрастающего поколения, особенно патриотическому воспитанию.

В Донецкой Народной Республике действуют два законодательных акта, которые регулируют вопросы, связанные с патриотическим воспитанием. Первый акт – это Закон Донецкой Народной Республики «Об образовании», принятый Народным Советом ДНР

19 июня 2015 года. Согласно этому закону патриотизм отнесён к основным принципам государственной политики в ДНР. Второй акт – это Концепция патриотического воспитания детей и учащейся молодёжи Донецкой Народной Республики (далее – Концепция). В данной Концепции прописаны основные теоретические положения, касающиеся патриотического воспитания, а также обозначены практические подходы к воспитанию патриотизма у учащихся.

Особо хочется отметить, что в Концепции дана дефиниция основных терминов, которыми пользуются при изучении данного вопроса. Это позитивный момент, который упрощает работу в данном направлении и устраняет возможность разных толкований данный вопросов.

Так, в Концепции даётся следующее определение понятия патриотизм: «Патриотизм – это любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность к его защите, вплоть до самопожертвования. На личностном уровне патриотизм выступает как важнейшая устойчивая характеристика человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения. Патриотизм проявляется в поступках и в деятельности человека. Патриотизм относится к числу идеалов, утрата которых делает общество нежизнеспособным. Патриотизм всегда конкретен, направлен на реальные объекты. Деятельная сторона патриотизма является определяющей, именно она способна преобразовать чувственное начало в конкретные для Отечества и государства дела и поступки. Патриотизм – основа существования и развития государственности» [1, с. 1-2].

Мы можем видеть, что руководство нашего государства с полной ответственностью подходит к вопросам образования в целом и к вопросу патриотического воспитания в частности. Это и не удивительно. В условиях открытой захватнической войны, проводимой украинским руководством против народа Донбасса, в условиях сложной экономической и социальной обстановки в нашем молодом государстве, которое ещё только строит свою государственность, патриотизм и гражданственность – это те столпы, на которых держится государственность, эта та основа, на которой необходимо строить новое государство. При анализе обстановки, которая сложилась в нашей стране, абсолютно очевидным становится тот факт, что именно благодаря большой самоотдаче, готовности к самопожертвованию во имя Родины удалось строить наше государство. Особенно ярко это проявилось в наиболее сложном для государства и народа Донбасса 2014 году. Когда война полыхала с необычайной силой, когда остановилась банковская система и люди перестали получать заработную плату, социальный сектор продолжал работать. Врачи, преподаватели, спасатели продолжали ходить на работу и исполнять свой служебный и гражданский долг. В этом и проявлялся

знаменитый донбасский характер. Именно благодаря патриотизму и гражданственности удалось избежать социального коллапса.

На наш взгляд, абсолютно очевидным является тот факт, что в эпоху вызова, которой является война, очень важно взращивать и поддерживать в людях чувства патриотизма и гражданственности. Это то, что позволяет народу выжить и победителем выйти из любой войны. Хорошим примером этого является советский народ в годы Великой Отечественной войны. Мы уверены, что благодаря грамотно построенной и качественно организованной системе патриотического воспитания нам удастся не только победить в войне, но и построить принципиально новое государство.

Литература

1. Концепция патриотического воспитания детей и учащейся молодёжи Донецкой Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://old.mondnr.ru/wp-content/uploads/2015/09/322P.pdf. – 05.04.2017.

Мереникова М.С.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дринко А.Г.

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ И БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (на примере произведения Дэна Брауна «Цифровая крепость»)

В современной научной литературе довольно часто встречаются термины «безэквивалентная лексика» и «экзотическая лексика» или «экзотизмы» и наряду с ними, нередко в том же или близком значении, – «варваризмы», «локализмы», «этнографизмы», «этнолексемы», «этнокультурная лексика» или «этнокультуроведческая лексика», «слова с нулевым эквивалентом» и другие. Эти понятия роднит национальная, историческая, местная, бытовая окраска, отсутствие соответствий (эквивалентов) в переводящем языке, а в отношении некоторых – и иноязычное происхождение.

Термин «безэквивалентная лексика» встречается у многих авторов, которые, однако, трактуют его по-разному: как синоним «реалии», несколько шире – как слова, отсутствующие «в иной культуре и в ином языке», несколько уже – как слова, характерные для советской действительности, и, наконец, просто как непереводимые на другой язык слова [4, с. 80].

С точки зрения В.Н. Комиссарова, основными способами передачи реалий с одного языка на другой являются следующие пять способов: соответствия, соответствия-кальки, соответствия-аналоги, соответствия-лексические замены, описание.

1. Соответствия-заимствования, которые воспроизводят в переводящем языке форму или произношение реалии (ср. транскрипция и транслитерация):

the Smoky Mountains [1, с. 2] – *Смоки-Маунтинс* [2, с. 10].

2. Соответствия-кальки, воспроизводящие поморфемный состав слова или словосочетания:

Stone Manor [1, с. 2] – *Стоун-Мэнор* [2, с. 10].

3. Соответствия-аналоги, которые представляют собой наиболее близкое по значению слово переводящего языка, однако оно может быть употреблено, как правило, только в данном контексте:

the National Security Agency [1, с. 4] – *Агентство национальной безопасности* [2, с. 17].

4. Соответствия-лексические замены, которые образуются в процессе переводческих трансформаций:

Merlutti's napkins [1, с. 8] – *салфетки ресторана Мэрлутти* [2, с. 26].

5. Описание, используемое тогда, когда остальные способы не уместны или не представляется возможным их использовать [6, с. 148]:

group of mathematical brainiacs [1, с. 4] – *элитарная группа талантливых математиков* [2, с. 17].

Следует отметить, что аналоги реалий, употребленные несколько раз, довольно часто становятся обычными и часто употребляемыми в языке перевода.

1. Нулевой перевод, при котором грамматическая безэквивалентная единица опускается или компенсируется при помощи какой-либо лексической реалии:

No reason to be coy [1, с. 45] – *Ах какие мы скрытные* [2, с. 124].

2. Приближенный перевод, при котором безэквивалентная грамматическая единица частично передана в переводе:

Maryland squash club ID [1, с. 60] – *Помахав карточкой теннисного клуба Мериленда* [2, с. 159].

3. Трансформационный перевод, при котором грамматическая безэквивалентная единица передается при помощи различных грамматических трансформаций [2]:

I am Manuel [1, с. 56] – *Мануэль – это я* [2, с. 151].

Реалия в тексте перевода может быть заменена своим функциональным аналогом, который имеет схожие функции с реалией оригинала, однако он отличается от реалии своими характеристиками. Другими словами, безэквивалентная реалия заменяется не эквивалентом, а лишь аналогом, являющимся таковым только в данном контексте, или, как данную единицу называет А.Д. Швейцер, «контекстуальным аналогом». В общем смысле суть этого приема можно объяснить тем, что «одна и та же предметная ситуация изображается в переводящем языке на основе различных, хотя и взаимосвязанных признаков» [7, с. 108].

Реалии, хорошо известные широкому кругу реципиентов перевода, как правило, переводятся при помощи транскрипции, транслитерации или калькирования. Реалии, неизвестные реципиентам перевода, можно перевести при помощи транскрипции или транслитерации с переводческим комментарием или описательным сопровождением. Если реалия, используемая в оригинале, не несет важной смысловой нагрузки, она может быть передана функциональным аналогом для отражения национального колорита либо быть вовсе опущена.

При существовании большого количества приёмов перевода реалий, необходимо хорошо обдумать все варианты перевода, чтобы, наконец, выбрать самый подходящий из них, который бы точно передавал значение реалии, и при этом не терялся её колорит. Следует помнить, что «нет такого слова, которое не могло бы быть переведено на другой язык, хотя бы описательно, то есть сочетанием слов данного языка» [5].

Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод : вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 237 с.
2. Браун Д. Цифровая крепость / Д. Браун. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2010. – 474 с.
3. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов. – М. : Междунар. отношения, 2009. – 360 с.
4. Иванов А. О. Безэквивалентная лексика / А. О. Иванов. – СПб. : Типография издательства СПбГУ, 2006. – 200 с.
5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2001. – 424 с.
6. Швейцер А. Д. Теория перевода : статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 215 с.
7. Brown D. Digital Fortress [Электронный ресурс] / Dan Brown. – 2017. – Режим доступа : http://royallib.com/book/Brown_Dan/Digital_Fortress.html.

Мироненко Ю.В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: д-р ист. наук, проф. Липинский В.В.

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ДОНБАССА КАК ПРОМЫШЛЕННОГО РЕГИОНА

В настоящее время в исторической науке большое значение приобретают работы, охватывающие различные исторические периоды, особенно изучение социально-экономического развития того или иного региона, в особенности Донецкого края.

Поэтому актуальным является анализ предпосылок к развитию промышленности на Донбассе.

О росте интереса к истории угольной промышленности свидетельствует увеличение количества защищенных диссертаций. Изучением проблемы развития промышленности в Донбассе занимались, в частности, Э.В. Добров [3], Н.И. Антоненко [1]. Исследователи в своих работах анализировали особенности развития Донбасса в период капиталистической модернизации Российской империи.

Одним из факторов превращения Донбасса в крупный промышленный район становится наличие богатых ископаемых. На территории Донецкого края были обнаружены запасы минеральных и сырьевых ресурсов, а именно черного угля, каменной соли, флюсов, доломитов, глин, железных и свинцовых руд. Начало добычи соли ознаменовало и начало промышленного развития Донецкого бассейна. В периоды обострений отношений с Крымом увеличивался спрос на соль, тем самым вынуждая солеваров вести поиски новых источников соли.

В начале 80-х гг. XVII в. новые источники соли были найдены по берегам р. Бахмутки. В середине XVIII в. Бахмутские заводы должны были перенести к р. Северский Донец. Благодаря этому процессу в Донецком крае начинаются масштабные поиски полезных ископаемых. В итоге в Донбассе были обнаружены месторождения каменного угля, железных и свинцовых руд.

Начиная с 1796 года начинается систематическая разработка угольных залежей Донбасса. В дальнейшем на протяжении 70-80-х годов XIX века в Донецком бассейне началась настоящая «угольная лихорадка», которая привела к созданию крупной угольной промышленности [3, с. 10]. В 1795 г. строится Луганский чугунолитейный завод. И с этого момента начинается развитие металлургической и металлообрабатывающей промышленности Донецкого края [2].

В конце XIX в. строится Екатерининская железная дорога, которая должна была послужить для соединения донецкого каменного угля с железной рудой Кривого Рога. В связи с этим формируются условия быстрого развития тяжелой промышленности в Донецком регионе. Нужно отметить, что развитие промышленности совпадало с развитием железной дороги, так как благодаря интенсивному строительству железных дорог начинается рост промышленности Донбасса. Большую роль в процессе развития промышленности сыграли Донецкая, Константиновская, Екатерининская, Северо-Донецкая железные дороги [2].

К 1901 г. вдоль линий Екатерининской железной дороги открыто 19 доменных заводов. В этот же период для разработки заложено большое количество каменноугольных и антрацитовых копей. И уже

к концу XIX в. Донецкий край становится крупным промышленным районом [2].

Бурный рост промышленности вызвал также и быстрый рост населения. К концу XVIII в. население Донецкого края составляло 250 тыс. чел. К середине XIX века в Донбассе уже существовали большинство (около 500) современных населенных пунктов с населением около 400 тыс. чел. Во второй половине XIX в. население территории современного Донбасса увеличивалось в 5 раз быстрее, чем в других регионах Российской империи [2].

Подводя итог, можно говорить о том, что предпосылками к развитию Донбасса как промышленного региона Российской империи стало начало добычи соли, строительство железных дорог, обнаружение на территории Донецкого края запасов черного угля, руды.

Литература

1. Антоненко М. І. Заселення Донбасу : соціально-економічні і етнонаціональні аспекти (середина XIX – начало XX століття) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.02 «Всесвітня історія» / Антоненко Михайло Іванович. – Дніпропетровськ, 1994. – 22 с.
2. Гайдук В. А. Юз и Юзовка / В. А. Гайдук. – Донецк : Фирма «Кардинал», 2000. – 320 с.
3. Добров Е. В. Розвиток вугільної промисловості Донбасу в умовах капіталістичної модернізації Росії : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Добров Е. В. – Донецьк, 2008. – 19 с.

Мирончик А.Г.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жарикова О.В.

ИСТОКИ «ПОТЕРЯННОГО ПОКОЛЕНИЯ» В ЛИТЕРАТУРЕ НАЧАЛА XX ВЕКА

Данная работа рассматривает такой феномен в литературе, как «потерянное поколение». Цель исследования состоит в том, чтобы рассмотреть особенности изображения войны в произведениях писателей XX века. Кроме того, исследовать влияние войны на целое поколение молодых людей, психологические и социальные изменения общества. Актуальность исследования обусловлена важностью войны как социальной проблемы и в сегодняшнем мире, в частности, в ЛДНР, а также – своеобразием воплощения идей «потерянного поколения», темы войны и ее последствий в творчестве Эрнеста Хемингуэя и Ричарда Олдингтона.

В XX веке происходит целый ряд изменений в обществе, политике и геополитике. Крупные капиталистические страны

стремятся к мировому господству, завоеванию новых земель, что и приводит к многочисленным локальным и двум мировым войнам. Тем не менее, трагические события этого века приносят в литературу новые темы, жанры и проблемы, актуальные для общества того времени. XX век начинается с различных локальных войн, например: англо-бурская война, русско-японская война и другие. Затем мир погружается в Первую мировую войну, не успев вздохнуть, Германия развязывает Вторую мировую войну. Революции охватили почти весь мир: Россия, Египет, Монголия и другие страны.

В период между Первой мировой войной и Второй мировой войной появляется новое понятие: литература «потерянного поколения». Это название было случайно обронено знаменитой американской модернисткой Гертрудой Стайн. В свою очередь Эрнест Хемингуэй удачно пустил в обиход эту фразу. Название «потерянное поколение» стало лейтмотивом таких писателей, как Эрих Мария Ремарк, Эрнест Хемингуэй, Ричард Олдингтон, Скотт Фицджеральд. Писатели «потерянного поколения» никогда не составляли единого литературного сообщества или группы. Мы также не можем выделить каких-то единых правил или канонов. Но схожесть судеб героев и впечатлений сформировала их общие жизненные позиции: разочарование в социальных идеалах, поиски человеческих ценностей, стоический индивидуализм.

Таким образом, одной из центральных тем писателей XX века становится изображение войны и её последствий: бедности, нищеты, разрухи и хаоса. В литературе центральной темой является тема Первой мировой войны (1914-1918) и её последствий – как для индивидуальной личности, так и для всего человечества. Масштаб и жестокость этой войны превосходит все бывшие войны. Кроме того, в течение Первой мировой войны практически невозможно было определить, кто из воюющих сторон прав, какова цель ежедневной гибели тысяч людей. Также оставался открытым вопрос, а чем же должна была завершиться война «всех против всех», какая развязка должна быть у этого кошмара?

Новая группа писателей в литературе, представление о которой ассоциируется с образом «потерянного поколения», появляется после войны. Это молодые люди, которые вернулись с передовых позиций Первой мировой войны, глубоко потрясенные жестокостью и впоследствии не сумевшие в уже мирное, послевоенное время вернуться к прежней жизни. Потерянное поколение – школьники и студенты, люди с еще не окрепшей психикой. Некоторые из них ещё даже не окончили обучение, а уже столкнулись с совсем не детскими реалиями жизни. Они видели смерть, мучения, страдания. А самое ужасное то, что они были вынуждены убивать. Потерянное поколение – это люди, которые столкнулись

с жестокими реалиями войны, будучи сами ещё совсем детьми. Их жизни в корне изменились, вместо планов и надежд на светлое будущее парни столкнулись с ужасными болезнями, холодом и голодом, человеческими муками и смертью. Вера в людей, планы на будущее – все это утеряно безвозвратно. В то же время сила духа и желание жить не дают сломаться этим молодым, но уже повзрослевшим мужчинам.

Каковы же истоки «потерянности» целого поколения? Первая мировая была испытанием для всего человечества. Можно представить, чем она стала для мальчиков, полных оптимизма, надежд и патриотических иллюзий. Помимо того, что они непосредственно попали в «мясорубку», как называли эту войну, их биография началась сразу с кульминации, с максимального перенапряжения душевных и физических сил, с тяжелейшего испытания, к которому они оказались абсолютно не подготовленными. Конечно, это был надлом. Война навсегда выбила их из привычной колеи, определила склад их мировоззрения – обостренно трагический [1, с. 640].

В Англии это поколение, потерявшее веру в идеалы своей страны. Отправляясь на фронт, эти молодые люди грезили мечтами о родине. Они шли с мыслью о том, что делают правое дело, и ждали тот день, когда Англия возродится и станет ведущей мировой державой. Но столкнувшись с реалиями войны, они увидели, что были обмануты своим правительством. Возвращаясь с фронта, мужчины ожидали, что встречать их будут как героев, что жизнь их только начинается и она заиграет новыми красками, что в их жизни больше не будет смерти, страха и огня, а все будет как прежде. А оказывается, жизнь их закончилась там, на фронте, вместе с их павшими товарищами. Вернувшись с фронта, они не могут приспособиться к мирной жизни. За ними еще гонятся кровавые тени прошлого. Их веру и силу разрушила война.

Даже физически здоровые люди – калеки с опустошенными душами, ищущие себя в новой для них среде. Война превратила этих людей в равнодушные «машины убийства». Вернувшись с фронта, они шли по жизни душевно опустошенные, но упорные в соблюдении своих простых, суровых принципов; циничные, грубые, они были преданны тем немногим истинам, к которым сохранили доверие: мужской дружбе, солдатскому товариществу, простой человечности [2]. Они одинокие люди, на их плечах лежит невиданное бремя социальной несправедливости, они своими жизнями расплачиваются за неразумие собственнического общества, для которого война является неизбежным явлением.

В романах писателей потерянного поколения мы видим отчаяние, печаль и боль. Их произведения – это скорбный плач о героях, убитых на войне, о людях, которые отдали свою жизнь на благо отечества.

Литература
1. Зарубежная литература XX века : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В. М. Толмачев, В. Д. Седельник, Д. А. Иванов и др. ; под ред. В. М. Толмачева. – М. : Академия, 2003. – 640 с.
2. Сайт, посвященный Э.М. Ремарку [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://emremarque.narod.ru/.

Мирошкин Д.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И.В.

СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ

Успешность воспитательного процесса зависит от того, как складываются отношения между педагогами, учащимися и родителями. Родители и педагоги – воспитатели одних и тех же детей, и результат воспитания может быть успешным тогда, когда учителя и родители будут взаимодействовать в сотрудничестве.

Формы взаимодействия классного руководителя с родителями – это способы организации их совместной деятельности и общения [1, с. 145]. Целесообразно сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм взаимодействия. Критерием классификации является количество родителей, включенных во взаимодействие с классным руководителем или педагогическим коллективом. Содержание всех форм работы школы с семьей заключается в организации активного воспитательного их взаимодействия, направленного на всестороннее развитие подрастающего поколения. В основе этого взаимодействия – постоянное внимание школы к развитию ребенка, своевременные и педагогически обоснованные конкретные рекомендации учителей, изучение особенностей и возможностей каждой семьи, оказание практической помощи семье при затруднениях в воспитании [2, с. 64-65]. Перечислим наиболее распространённые коллективные формы взаимодействия педагогов и родителей.

Родительское собрание – основная форма работы родителей, где обсуждаются проблемы жизни классного и родительского коллектива [3, с. 117]. Родительское собрание должно созидать духовную поддержку так, чтобы родители поверили в реальность успехов своих детей, носить характер раздумий о воспитательном процессе становления и развития личности человека. Ф.П. Черноусова замечает, что при проведении родительского собрания классному руководителю необходимо обратить внимание на то, что: родительское собрание должно просвещать родителей, а не констатировать ошибки и неудачи детей в учебе, тема собрания должна учитывать возрастные особенности детей, собрание должно носить как теоретический, так и практический

характер: разбор ситуаций, тренинги, дискуссии, собрание не должно заниматься обсуждением и осуждением личностей учащихся [4, с. 71]. Т.А. Стефановская выделяет следующие виды родительских собраний: собрания-беседы на воспитательные тем, собрания по обмену опытом воспитания детей в семье, собрания-консультации, собрания в форме круглого стола [5, с. 144]. Каждое родительское собрание должно носить тематический и просветительский характер.

Родительский лекторий знакомит родителей с вопросами воспитания, повышает их педагогическую культуру, помогает вырабатывать единые подходы к воспитанию детей. Тематика лекций должна быть разнообразной, интересной и актуальной для родителей. Вечер вопросов и ответов проводится после опроса родителей или составления по группам проблемных вопросов, возникающих в воспитании детей и взаимоотношениях с ними. Диспут – размышление по проблемам воспитания – одна из интересных для родителей форм повышения педагогической культуры. Проходит в непринуждённой обстановке и позволяет всем включится в обсуждение проблемы. Встреча с администрацией, учителями класса должна проводиться ежегодно. Педагоги знакомят родителей со своими требованиями, выслушивают их пожелания.

Особо важной формой является взаимодействие педагогов с родительским комитетом. Вместе они вырабатывают способы реализации тех идей и решений, которые приняты собранием.

Университет педагогических знаний – это форма психолого-педагогического просвещения родителей. Он вооружает родителей необходимыми знаниями, основами педагогической культуры, знакомит с актуальными вопросами воспитания с учетом возраста и запросов родителей, способствует установлению контактов родителей с общественностью, семьи со школой, а также взаимодействию родителей и учителей в воспитательной работе. Программа университета составляется педагогом с учетом контингента учащихся класса и их родителей. Формы организации занятий в университете педагогических знаний достаточно разнообразны, в частности: лекции, беседы, практикумы, конференции для родителей.

Коллективные и групповые формы взаимодействия пронизывают индивидуальные формы. К ним относят беседы, задушевные разговоры, консультацию-размышление, выполнение индивидуальных поручений, совместный поиск решения проблемы, переписку. Индивидуальная работа с родителями требует от педагога гораздо больше усилий и изобретательности, но и эффективность её значительно выше. Именно в индивидуальном общении родители усваивают требования, предъявляемые школой к учащимся, и становятся союзниками классного руководителя.

Положительным результатом сотрудничества для педагогов становится повышение уважения со стороны родителей и общества

в целом, улучшение межличностных взаимоотношений с ними, повышение авторитета в глазах детей, родителей и школьной администрации, большая удовлетворённость своей работой, более творческий подход к ней. Для родителей результатом взаимодействия становится лучшее знание детей и школьных программ, уверенность в том, что при обучении учитываются их мнения и пожелания, ощущение своей значимости в школе, укрепление семьи и улучшение общения с детьми. Для детей результатом взаимодействия становится лучшее отношение к школе, к учёбе, развитие учебных знаний и умений, успешное социальное положение.

Литература

1. Классному руководителю : учеб.-метод. пособие / Под ред. М. И. Рожкова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 280 с.
2. Воликова Т. В. Учитель и семья / Т. В. Воликова. – М. : Просвещение, 1980. – 111 с.
3. Лизинский В. М. Журнал «Классный руководитель» / В. М. Лизинский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2007. – № 6. – С. 117.
4. Черноусова Ф. П. Направления, содержание, формы и методы воспитательной работы классного руководителя на диагностической основе / Ф. П. Черноусова. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. – 160 с.
5. Стефановская Т. А. Классный руководитель : Функции и основные направления деятельности / Т. А. Стефановская. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 192 с.

Михайлова Е.Н.

(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)

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

ОПИСАНИЕ АББРЕВИАТУРНОЙ ГРУППЫ «ГРУЗО-» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Исследование, представленное в тезисах, является составной частью программы по составлению «Толково-словообразовательного словаря сложносокращенных слов русского языка» под рук. проф. В. И. Теркулова [1, с. 273-283]. В основе лежит поиск текстовых эквивалентов сложносокращённых слов (далее – ССС) и трактовка их статусов в составе гнезда эквивалентности, определение статусов аббревиационных конструктов в составе ССС, описание значения ССС и многое другое. Цель нашей работы – дать комплексное представление об аббревиатурной группе «грузо-». Поставленная перед нами цель определила перед нами такие задачи: определить содержание понятия «аббревиатурная группа»; установить методику

описания данной группы; описание группы с абброконструктом (далее – АК) «грузо-».

Центральным понятием, определяющим вектор работы над словарём/статьей, является «аббревиатурная группа» (далее – АГ). Под АГ мы понимаем комплекс всех гнёзд эквивалентности (далее – ГЭ). Под ГЭ понимается совокупность единиц, прямо или опосредованно деривационно связанных с ССС [2, с. 8-10]. При этом каждое ССС, входящее в АГ, является вершиной ГЭ. Например, в АГ «грузо-» входят слова: *грузобагаж, грузоблок, грузоперевозки, грузовладелец* и т.д., а в ГЭ слова *грузоперевозка* входят следующие единицы: *грузовая перевозка, перевозка груза, перевозка грузов*. Важным элементом АГ является АК – часть ССС, сокращённый эквивалент какого-либо слова. Каждый АК имеет систему стереотипов расшифровки, который мы называем дешифровальный стимул (ДС), например, АК «грузо-» имеет следующие ДС: *грузов, груза, грузовой, грузовое, грузовая, для грузов.* При этом определённый ДС АК выступает как расшифровка отдельной аббревиатуры. Например, слово *грузоотправитель* под влиянием разных ДС АК «грузо-» может расшифровываться как *отправитель груза, отправитель грузов, грузовой отправитель*. Совокупность таких ДС, отмечаемых в пределах одного гнезда эквивалентности, мы объединяем в дешифровальную матрицу.

Комплексное описание АГ «грузо-» проходило в два этапа: сбор фактического материала (составление словника АГ) и его обработка (собственно само описание АГ). Методика составления словника была разработана Экспериментальной Лабораторией Исследования Тенденций Аббревиации (ЭЛИТА) и состоит из трёх этапов. Каждый такой этап позволяет обработать несколько словарных источников и поисковую систему google.ru. Результаты заносятся в специальную матрицу, что позволяет упростить дальнейшую работу. Описание АГ состоит из двух блоков: общий анализ и синхронный (эквивалентностный) анализ. Первый блок даёт общее представление об АГ, с которой предстоит дальнейшая работа. Она начинается с репрезентации АК АГ и его формальных дублетов, определения количества ГЭ. Следующим этапом является определение частотности употребления аббревиатуры и её эквивалентов. Определение ономасиологических классов и лексико-семантических групп ССС и их стилистическая характеристика замыкают первый блок. Во втором блоке происходит частное описание АГ, которое начинается с определения дешифровальных стимулов (ДС) в АГ, составление их формул и классифицирование. После этого определяется система синхронных текстово-деривационных эквивалентов в ГЭ и сравнительная характеристика объёмов ГЭ АГ. Проведённый анализ фиксируется при помощи матрицы дешифровальных стимулов и системы аббревиатурных ономасиологических и формальных

моделей. Стилистическая окраска эквивалентов, а через них и ДС, завершает описание АГ «грузо-».

Аббревиатурная группа «грузо-» была определена как мутантная группа, так как в пределах одного слова конструкт «грузо-» может выступать и как аббро-, и как композитный конструкт.

Существует два типа отношений между моделью АГ и моделью эквивалентных сочетаний: симметрический дуализм (СД) и ассиметрический дуализм (СД). СД определяется нами в ситуации тождественного количества моделей АГ и эквивалентных сочетаний. Например, модели ЧоснПрил1ед+интер+сущ1ед (*грузоблок*, *грузовместимость*, *грузооборот* и т.д.) в пределах АГ «грузо-» соответствует всего лишь одна модель эквивалентных словосочетаний: прил1ед+сущ1ед: *грузовой блок, грузовая вместимость, грузовой оборот*. АД представлен как несоответствие количественного тождества моделей. Например, модели АГ ОснСущ2+интер+Сущ1 (*грузоблок*, *грузовместимость*, *грузооборот)* соответствует две модели эквивалентных словосочетаний: сущ1ед+сущ2мн (*блок грузов, оборот грузов, перевозка грузов)* и сущ1ед+сущ2ед (*блок груза, оборот груза, перевозка груза*).

Литература

1. Теркулов В. И. Два типа трактовки эквивалентности «слово – словосочетание» в «Толково-словообразовательном словаре сложносокращенных слов русского языка» / В. И. Теркулов // Реквием филологический. – Донецк, 2015. – С. 273-283.
2. Теркулов В. И. Об аббревиации / В. И. Теркулов // Научно-методический журнал. – 2006. – № 1. – С. 8-10.

Михальчук Р.Д.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Медведева Е.Р.

ТВОРЧЕСТВО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Современное общество не стоит на месте. С каждым днём ускоряется научно-технический прогресс, создаются новые технологии и усовершенствуются ранее созданные. В таких условиях к человеку предъявляется всё большее и большее количество требований. Одной из важнейших характеристик современного человека является креативность. Только творческая, всесторонне развитая личность может гармонично существовать и развиваться в нынешнем обществе.

Творчество − понятие, которое широко используются как в науке, так и в повседневной жизни. Понятие творчества в более узком смысле – это человеческая деятельность, порождающая

нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее, и имеющее общественно-историческую ценность. Л.С. Выготский писал, что в таком случае «творчество есть удел немногих избранных людей, гениев, талантов, которые создали великие художественные произведения, сделали большие научные открытия, усовершенствования в области техники» [1, с. 481].

Как отмечает Б.М. Теплов, раннее вовлечение детей в творческую деятельность полезно для их развития, так как оно соответствует детским потребностям и возможностям. Так как в сознании малыша создается новый интеллектуальный продукт, который входит в систему личного мировосприятия, образует новую «единицу» целостной картины мира [2, с. 264].

Творчество как «элемент хорошей жизни» рассматривает Карл Роджерс. Под словами «хорошая жизнь» Роджерс понимает направляющий процесс − восприимчивую открытость миру, веру в свои способности. Творческая личность, если она действительно творческая, в любое время и в любой культуре будет жить в гармонии со своей культурой. По мнению Роджерса, творческий человек всегда сможет хорошо и творчески приспособиться как к новым, так и к существующим условиям. Но под приспособлением Роджерс понимает не конформизм (который, как считается, противоречит творчеству), а адаптацию как требование жизни [3]. Нельзя сказать человеку: «Ты можешь творить. Так давай твори». Гораздо правильнее подождать, пока он сам не скажет: «Я могу творить, и я буду творить, хотите вы этого или нет».

Для эффективного разностороннего развития личности используются новые технологии обучения и воспитания. Также для развития творческой личности существуют различные кружки, клубы и спортивные секции. Несомненно, процесс воспитания начинается в семье. Успешность его зависит от многих факторов, в том числе и от образа жизни родителей, которые являются ближайшим примером для детей. И если этот пример положителен, то он будет способствовать «доброму» воспитанию.

Творчески работающий педагог своими личностными качествами побуждает в воспитанниках развитие творческой активности. К качествам такого педагога относятся: нацеленность на формирование творческой личности (социальный выбор содержания, методов, приемов, форм и средств педагогической деятельности); педагогический такт; способность к сочувствию, сопереживанию; артистизм; развитое чувство юмора; умение задавать неожиданные, интересные, парадоксальные вопросы; создание проблемных ситуаций; поощрение воспитателем детского воображения; знание детьми творческих способностей и склонностей своего воспитателя.

И в заключение хотелось бы сказать, что только правильно поставленное воспитание создает человека с

высокими общественными интересами и нравственными стремлениями. Необходимость создания оптимальных условий для воспитания, образования и развития творческих способностей является основой объединения семьи и школы, понимания целей воспитания и готовности проявить высокую личную ответственность и активность в их достижении.

Литература

1. Мещерякова Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.
2. Теплов Б. М. Избранные труды / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 2. – 359 с.
3. Роджерс К. К теории творчества : Взгляд на психотерапию / Карл Роджерс. – М., 1994. – 244 с.

Мовчан С.С.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

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

К ВОПРОСУ О РАЗНООБРАЗИИ ФОРМ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

Современная система образования требует от педагогов использования новых способов осуществления педагогического и воспитательного процессов, перехода на новые стандарты. Современная педагогика знает огромное количество форм воспитательных мероприятий. Безусловно, это положительно сказывается на осуществлении воспитательной работы, но зачастую молодым специалистам из-за отсутствия опыта сложно грамотно выбрать форму проведения воспитательного мероприятия. Чаще всего они ограничивают свой выбор *классным часом, беседой, лекцией, концертом*. Потому что так проще, потому что это более знакомо и «безопасно».

Вопрос о продуктивности и эффективности названных выше форм при этом зачастую не рассматривается. Мы предлагаем рассмотреть формы, которые в педагогическом процессе используют не так часто, но они, по нашему мнению, заслуживают внимания как обладающие не меньшей эффективностью. Определим форму проведения воспитательного мероприятия как способ организации его содержания, внешнее выражение согласованной деятельности педагога и воспитанников, который осуществляется в установленном порядке и определенном режиме.

При выборе форм организации воспитания педагог должен учитывать следующие закономерности:

– педагогический процесс эффективен, если формы его организации максимально способствуют достижению цели, реализации содержания и не противоречат принципам деятельности;

– если чрезмерно часто использовать одни и те же методы и формы, то ученики теряют к ним интерес и эффективность педагогического процесса падает [1, с. 3].

С.П. Афанасьев, ссылаясь на А.Г. Кирпичника, определяет воспитательное мероприятие как «... относительно завершенную совместную деятельность детей в определенный фиксированный промежуток времени, организованную педагогами с определенной воспитательной целью» [2, с. 57]. Вслед за автором пособия «Современные формы организации учебно-воспитательного процесса» выделим несколько форм воспитательных мероприятий, которые часто игнорируются молодыми специалистами ввиду редкого использования: *час общения, информ-дайджест, турнир*.

Одной из наиболее эффективных форм проведения воспитательного мероприятия является *час общения* [3]. Это форма организации деятельности, в которой общение является основной формулирующей и корригирующей силой для развития личности ребенка. В ходе часа общения педагог формирует особую атмосферу эмоциональной поддержки. Часы общения помогают педагогу создать ситуацию доверия и взаимной поддержки между учащимися, учат детей позитивно общаться со сверстниками и окружающими. С первых дней проведения таких мероприятий педагог знакомит учащихся с правилами, старается, чтобы дети почувствовали новые возможности в общении [3, с. 46].

Интересен, с нашей точки зрения, *информ-дайджест*. *Дайджест* – это подборка выдержек из различных источников на определенную тему. В формате дайджеста можно предоставить результат какого-либо исследования. *Информационный дайджест* – форма организации деятельности, в ходе которой учащиеся готовят и лаконично излагают информацию по заданной теме. *Информ-дайджест* – «пятиминутка» со свободным выбором тем. Все учащиеся (или группа учащихся) готовят мини-сообщения по заданной теме, кратко, лаконично знакомят класс с наиболее важными и интересными материалами [3, с. 51].

Одной из самых неординарных форм организации воспитательной работы является *турнир* [9]. Это личное или командное соревнование, состоящее из серии встреч, матчей. Турнир в учебно-воспитательной деятельности – командно-личное соревнование школьников, состоящее из разных этапов, заданий. Среди форм активизации познавательной деятельности учащихся турниры занимают самостоятельную нишу. Они отличаются от других блицев своей основательной подготовкой. Турниры создают условия для развертывания творческой, интеллектуально

развивающей самодеятельности. Командная и состязательная форма проведения турниров способствуют воспитанию у школьников чувства коллективизма [3, с. 65].

Безусловно, все формы проведения воспитательного мероприятия заслуживают внимания. Проблема сегодняшнего дня состоит в том, что зачастую педагоги боятся применять новые формы работы, отдавая предпочтение более старым и проверенным. Это в корне неправильно. Если чрезмерно часто использовать одни и те же формы проведения мероприятий, то ученики теряют к ним интерес, и эффективность педагогического процесса падает.

Литература

1. Афанасьев С. П. Методика организации конкурсных программ / С. П. Афанасьев // Вестник КГПУ им. Н. А. Некрасова. – 1995. – № 1. – 73 с.
2. Современные формы организации учебно-воспитательного процесса : практическое пособие для педагогов общеобразовательных учреждений / О. Н. Богданович. – Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2009. – 102 с.
3. Формы воспитательной работы : Методические рекомендации к лекциям и семинарским занятиям по «Методике воспитательной работы» и педагогической практике студентов III, IV, V курсов / Сост. Т. В. Гринько, С. Э. Зябрева. – Горловка, 2007. – 64 с.

Морозова К.К.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кочетова С.А.

ПРОБЛЕМАТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ДЕТЕКТИВА ПОЛЬ КОНСТАН «МЁД И ЛЁД»

Настоящая работа посвящена изучению проблематики психологического детектива на материале романа французской писательницы Поль Констан «Мёд и лёд».

Вопросы гуманности общества с давних времен актуальны во французской литературе. Именно поэтому широкую известность получил жанр психологического романа, особая роль в котором уделяется изучению внутреннего мира человека, его социального статуса и общения с другими людьми. Большинство авторов психологического романа стремятся раскрыть безжалостность общества и трагическую судьбу одного, отдельно изучаемого индивида.

Детективная литература всегда ориентировалась на логическое мышление, чем выделялась среди остальных жанров художественной литературы. Читателю предлагается некая логическая задача,

которая и лежит в основе произведения. Главной проблематикой детективных романов является проблема борьбы с преступностью, которая преследует человечество с самого его возникновения. В произведениях этого жанра описывается тяжелый процесс раскрытия преступлений и восстановления справедливости над человеком, который их совершил.

Несмотря на то, что детективный жанр известен своим рационализмом, он не остался не затронутым писателями, не равнодушными к проблемам чести и достоинства личности. Начало психологического детективного романа было положено французскими писателями П. Буало и Т. Нарсежаком, которые создали некую романную модель «человек в ловушке». Подход раскрытия трагедии личности в современном обществе получил своих последователей.

Не осталась в стороне и знаменитая французская писательница Поль Констан. Сама писательница называет себя «писателем-реалистом, который не терпит реальности и облекает ее в образы» [5]. Поль не идет по принципу классического детектива как лишь «игры разума». Ее героини проявляют не только дедуктивные способности, но и личные, человеческие качества. Они изучают внутренний мир героев, находят мотивы их поступков и дают психологическую характеристику обществу в целом: «Всем своим существом я ощущала опасность, исходившую от Роузбада, учреждения, основанного на деньгах, традициях и связях в прессе, полиции и суде» [4, с. 39].

В её известном романе «Мёд и лёд» главной темой становится раскрытие трагедии личности, которая является жертвой и обвиняемым преступником одновременно. Таким образом, писательница отходит от традиционного «романа-загадки», так как героиня уже в середине произведения находит настоящих преступников, а психологические наблюдения за ними и их семьями подтверждают их виновность всеми необходимыми доказательствами: «И сейчас в США проживают три человека, занимающих видное положение: адвокат, банкир и директор филиала автомобильной фирмы. Они связаны тайной Братства Уайт Хоума. Десять лет назад они изнасиловали, искалечили и убили молодую девушку. Теперь это граждане вне всяких подозрений. Каждый месяц они устраивают ужины Братства, делают пожертвования на его нужды. Поддерживают связи. Помогают друг другу. У них повсюду связи: финансисты, дантист (который, кстати, присутствовал на процессе), адвокат по бракоразводным делам, судья. Это действительно братское общество, очень сплоченное, они знают, куда посылать своих детей на летние каникулы и с кем встречаться их дочерям. Это общество, где все улыбаются, поздравляют, подбадривают друг друга. Они ждут, когда им будет послано испытание, которое позволит максимально

проявить солидарность» [4, с. 51]. Автор использует детективный сюжет, чтобы лучше изобразить строй социального общества, его бездушность и корыстолюбие.

В романе «Мед и лед» отсутствует образ классического героя-сыщика. Расследование ведет молодая женщина-журналистка, которая решила взять интервью у осужденного к смертной казни молодого человека. Как уже было сказано, читатель узнает имена настоящих преступников и мотивы преступления уже в середине романа, а не в конце, как положено традиционному детективу. Таким образом, Поль Констан подчеркивает, что цель ее романа не в том, чтобы увлекательно показать раскрытие преступления. Ее героиня, найдя преступников, не может совершить правосудие из-за краха человеческих моральных принципов. Весь город, от полиции и до мера, обеспокоены своим моральным процветанием и поддержанием должной репутации «элиты» гораздо больше, чем ценностью человеческой жизни невиновного. Таким образом, преступник не несет должного наказания, зло торжествует, что также перечит канонам поэтики классического детектива.

Поль Констан сумела мастерски раскрыть проблему потери ценности человеческой жизни и власти материальных ценностей, которые позволяют манипулировать людьми, их сознанием и, в случае необходимости, даже жизнью. Итак, детективно-психологический роман не ограничивается лишь поиском виновного, а использует детективное повествование для выявления острых социально-психологических проблем современности.

Литература

1. Булычева В. П. Структурно-композиционные особенности детективного жанра / В. П. Булычева // Актуальные вопросы филологических наук : материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июль 2013 г.). – Чита : Молодой ученый, 2013. – С. 32-38.
2. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения : учеб. пособие. – 4-е изд., испр. – М. : Флинта, Наука, 2002. – 248 с.
3. Имангулова Л. М. Эволюция детективного жанра // Актуальные вопросы литературоведения и методики преподавания литературы : сб. науч. работ. – Вып. 1. – Саранск, 2000. – С. 138-143.
4. Констан Поль. Мёд и лёд / П. Констан // Библиотека французской литературы. – М. : Макбел, 2010. – 136 с.
5. Круглый стол «Французская литература выходит из чистилища» / Сост. и пер. Н. Мавлевич [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ns2.philol.msu.ru/~forlit/Pages/Biblioteka_FrenchLit_RT.htm.

Морозова Ю.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дринко А.Г.

SENSE OF HUMOR

Since ancient times people have been aware of humor and appreciated it. In fact, it is a kind of talent, a skill which is almost impossible to teach, and that is why gifted jokers and humorists were often been people's favorites: their jokes and funny stories passed from mouth to mouth, and sometimes they survived and entered the stock of national culture.

Since humor originates from antiquity, during its history it has undergone many changes and experienced both approval and disapproval on people's part in different periods of time. But in spite of various changes and different opinions of its nature, humor has preserved its best features and functions. We can state that humor is a virtue, because, first of all, it helps a human to relax and not to get bored; this phenomenon also develops a taste for art and makes for cultural development and perfection; it is one of the main ways to establish close contacts and provide mutual understanding between people; it is also powerful enough to disclose people's vices and show true state of things, and, what is even more important, it helps a human creature not just to exist in this world, but to enjoy it and perceive life from the philosophical point of view. As Charlie Chaplin said, "a day without laughter is a day wasted"; so, no matter how people treat humor, they cannot live without it anyway.

At first glance, humor is easy to define. Humor is what causes amusement, mirth, a spontaneous smile, and laughter. Moreover, humor seems to be a distinctly human phenomenon "pour ce que rireest le propre de l'homme" [because to laugh is proper to man], in François Rabelais' words. Yet modern research does not confirm this prima facie simplicity. While humor is intimately related to laughter, it is not true that humor and laughter are equally proper to man. One short way to elucidate the concept of humor is precisely by analyzing its relation to laughter [5, c. 147].

Note, first, that laughter – unlike humor – does not require a developed human mind that thinks in symbols. "Developmentally, laughter is one of the first social vocalizations (after crying) emitted by human infants". And there is evidence that some primates also know forms of laughing [5, c. 148].

It is known that humor consists in implying opposite in externally positive characteristics. Sometimes jokes are expressed in language units that present difficulty for translation, but much more often the problem consists in discrepancy of traditionally applied ways of humor expression in different cultures. Expression of humor is carried out in various ways that can differ in forms, contents and functions in different languages and speech traditions [3, c. 273].

The easiest way of humor or irony expression in the English and Russian languages is punctuation marks – quotes or dash – when the

expected joke is emphasized by the dash or the quotes. Such situation is usually rendered in translation by the same phrase or sentence (with all necessary transformations applied) where the dash or the quotes are used. Full translation (with insignificant lexical or grammatical transformations) is applied when it is possible due to both verbal and grammatical structures of an irony in the source text, and the condition of coincidence of welfare associations [3, c. 274].

There is also universal humor that can be understood by everybody, without regard to culture or formal education. This humor, generally known as physical comedy, is of the cinematic or visual type; it is the humor in silent movies, the early theatre and the circus. This kind of humor can be called visual because it is usually combined with images.

In conclusion, it would be of interest to show that the constant use of metaphoric or humorous elements gradually leads to breaking up of the primary meaning. The metaphoric use of a word begins to affect the dictionary meaning, adding to it fresh connotations or shades of meaning. But this influence, however strong it may be, will never reach the degree where the dictionary meaning entirely disappears. If it did, we would have no stylistic device. It is a law of stylistics that in a stylistic device the stability of the dictionary meaning is always retained, no matter how great the influence of the contextual meaning may be.

Литература

1. Арнольд И. В. Стилистика : Современный английский язык / И. В. Арнольд. – М., 2002. – 360 с.
2. Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского на английский / Е. В. Бреус. – М. : УРАО, 2000. – 410 с.
3. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English <=> Russian / Т. А. Казакова. – СПб. : Союз, 2001. – 293 с.
4. Твен М. Приключения Гекльберри Финна / М. Твен. – М., 1958. – 434 с.
5. Malchevskaya L. Exercise book on translation of humanitarian texts / L. Malchevskaya. – SPb., 1980. – 110 p.
6. Vandaele J. Humor in translation / J. Vandaele. – University of Oslo, 2002. – 210 p.
7. Znamenskaya T. A. Stylistics of the English Language / T. A. Znamenskaya. – M. : Едиториал УРСС, 2002. – 208 p.

Мотузенко Д.Э.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С.Э.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

С начала XXI века идет активный процесс информатизации в области образования, который предполагает интенсивное внедрение и применение новых информационных технологий, использование всех средств коммуникаций, которые могут быть полезны в формировании интеллектуально развитой личности, хорошо ориентирующейся в информационном пространстве. Стремительное внедрение информационных процессов в различные сферы жизни требует разработки новой модели системы образования на основе современных информационных технологий. Речь идёт о создании условий для раскрытия творческого потенциала учащегося, развития его способностей, воспитания потребности самосовершенствования и ответственности. Знания и квалификация становятся приоритетными ценностями для человека [1, с. 26].

Соответственно и система образования должна быть нацелена не столько на усвоение суммы готовых знаний, сколько на формирование интеллектуальных умений, умений самостоятельной познавательной деятельности. Это иная система образования по сравнению с той, которая была востребована обществом ранее. Применение новейших средств информационной технологии в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в образовании, приобретает все большую актуальность. В отечественных и зарубежных изданиях компьютеризация учебного процесса рассматривается как один из актуальных факторов организации обучения [1, с. 27].

Основными целями применение информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) на уроках английского языка являются:

– повышение мотивации к изучению языка;

– развитие речевой компетенции: умение понимать аутентичные иноязычные тексты, а также умение передавать информацию в связных аргументированных высказываниях;

– увеличение объема лингвистических знаний;

– расширение объема знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка;

– развитие способности и готовности к самостоятельному изучению английского языка [2, с. 58].

Проанализировав наш опыт применения ИКТ на уроках английского языка и во внеурочное время, делаем следующие выводы:

– мультимедийные технологии ускоряют процесс обучения;
– способствуют резкому росту интереса учащихся к предмету;
– улучшают качество усвоения материала;
– позволяют индивидуализировать процесс обучения;
– дают возможность избежать субъективности оценки.

ИКТ более не являются частью будущего, и учителя должны приложить усилия, чтобы стать «грамотными» в их применении и внедрять их в процесс преподавания и обучения. Использование новых информационных технологий расширяет рамки образовательного процесса, повышает его практическую направленность. Повышается мотивация учащихся в образовательном процессе, и создаются условия для их успешной самореализации в будущем [3, с. 63].

Литература

1. Зубов А. В. Информационные технологии в лингвистике / А. В. Зубов, И. И. Зубова. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
2. Кучман І. М. Переклад англійських термінів у галузі комп'ютерних технологій / І. М. Кучман // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2005. – № 23. – С. 164-166.
3. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : Восток−Запад, 2007. – 314 с.
4. Сергеева М. Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку / М. Э. Сергеева // Педагог. – 2005. – № 2. – С. 162-166.

Нарижный М.Ю.,
Ратуш А.В.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького»)
Научный руководитель: ст. преп. Мариненко Л.А.

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ МЕДИЦИНСКОГО ТЕКСТА

В связи с политико-экономическими изменениями, происходящими в нашей стране и в мире в целом, и по мере расширения сферы международных контактов, возникает потребность рассмотрения иного подхода к обучению иностранным языкам в условиях неязыкового вуза. С одной стороны, значимость владения иностранным языком в современном обществе возрастает, с другой – этому мешает целый ряд проблем, которые остаются нерешенными. Это, прежде всего, методические проблемы выбора учебных пособий, отсутствие обеспечения всех имеющихся в вузах специальностей специализированными учебниками на иностранном языке, недостаточное оснащение вузов компьютерными программами, довольно низкий уровень подготовки в средней школе;

недостаточное количество часов, отведенных учебным планом на изучение иностранного языка и т.д.

Новое отношение к иностранному языку в последние годы стало заметно набирать силу и приобретать значение профессиональной необходимости для будущих специалистов. Участие специалистов в непосредственных и опосредованных контактах потребовало от них умения адекватного понимания и перевода специализированной литературы, необходимой для эффективного осуществления их профессиональной деятельности.

Из этого следует, что основным направлением в изучении специальности на иностранном языке в неязыковом ВУЗе принято считать формирование навыков чтения специальной литературы и беседы по специальности, но для того, чтобы точно понимать иноязычный текст, необходимо уметь переводить его с иностранного языка на родной. И степень владения навыками и умениями перевода текстов по специальности напрямую зависит от обучения технике перевода. Формирование и развитие навыков перевода специализированной литературы подразумевает преодоление лексического барьера и, соответственно, необходимость владения частотным словарем по специальности. Также следует иметь в виду необходимость владения определенной лексикой терминологического характера, которая существенно облегчает понимание иноязычного текста.

Обучение переводу в медицинском вузе можно разделить на два этапа – начальный и завершающий. В период начального обучения предлагаются адаптированные тексты по анатомии, микробиологии, физиологии и лексико-грамматические упражнения, что поможет студентам расширять свой лексический и словарный запас, развивать «чутьё языка», работать с двуязычными словарями, самостоятельно искать пути к адекватному переводу текста. По мере усвоения более сложных грамматических структур и улучшения качественной характеристики практического владения иностранным языком возрастает удельный вес возможного творческого применения полученных знаний в различных ситуациях письменного и устного общения, что позволяет с легкостью перейти к чтению и переводу аутентичных материалов из художественной, публицистической литературы, из газет и журналов, выступать в роли переводчика в ситуациях письменного и устного общения.

Чтение и перевод специальной литературы (тексты по различным заболеваниям из английских и американских журналов и монографий) в неязыковом ВУЗе, как правило, реализуется на завершающем этапе обучения, когда студент в достаточной степени владеет знаниями по своей основной специальности, а также соответствующими знаниями грамматики и терминологии на иностранном языке. С целью обучения переводу специальных текстов с русского на английский

целесообразно предлагать студентам специальный русский текст с опорой на английский текст и лексический словарь еще на первом этапе, что поможет молодым специалистам грамотно переводить тезисы своих статей и докладов. На втором этапе также можно давать тексты со специфической медицинской направленностью.

Семантически и функционально знаки двух языков, как правило, не совпадают, поэтому установить прямую эквивалентность между словами и конструкциями двух языков невозможно. Дословный перевод без осмысления речевого произведения приводит к искажению смысла. Решающую роль в выборе оптимального варианта перевода играет контекст, знание предмета; перевод – это многосторонний учет лингвистических и экстралингвистических моментов. Обучение переводу рассматривается как этап достижение цели обучения специальности на иностранном языке – понимание иноязычного текста без перевода.

Письменный перевод статей – очень важный вид профессиональной деятельности будущего специалиста-медика, поэтому его следует рассматривать как цель обучения и уделять ему достаточно большое внимание.

Литература

1. Борисова Л. И. Лексические особенности англо-русского научно-технического перевода / Л. И. Борисова. – М. : НВИ – Тезаурус, 2005.
2. Зубова Л. Ю. К вопросу об особенностях и трудностях перевода английских медицинский сокращений / Л. Ю. Зубова // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2005. – № 2. – С. 113-116.
3. Самойлов Д. В. О переводе медицинского текста /Д. В. Самойлов. – М. : Практика, 2006. – 148 с.

Натарина И.И.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кочетова С.А.

ТЕМА ИСКУССТВА В РОМАНЕ АМЕЛИ НОТОМБ «КОСМЕТИКА ВРАГА»

Амели Нотомб, являясь одной из самых популярных писательниц современной Франции, освещает насущные проблемы современного человека. Этим и обусловлена актуальность изучения её творчества.

Роман «Косметика врага» (2001 г.) снискал огромный успех у читателей, в первую очередь, благодаря перечню проблем, которые затрагивает автор. Так, Амели Нотомб интересует: проблема осознания человеком природы преступления и неотвратимости

последующего наказания, истоки маниакальной любви у человека с расстройствами психики, раздвоение личности, присутствие чувства вины и раскаяния за содеянные поступки, скрытый индивидуальный мир человека с психическими расстройствами и его мораль, отношение к религии и Богу, раскрытие внутреннего мира современного человека через искусство.

Одной из ведущих тем в романе «Косметика врага» является тема искусства. Эта тема включает различные проблемы, связанные с существованием современной личности. Тема раскрывается на разных уровнях организации литературного произведения.

Так, на уровне системы персонажей мы можем наблюдать следующее. В романе всего два действующих персонажа: Жером Ангюст – деловой человек, ждущий задерживающийся рейс в аэропорту, и Текстор Текстель – надоедливый попутчик и, как позже мы выясняем, «внутренний голос» Жерома. Имя Текстор, по его же словам, является одним из имён немецкого поэта, философа и мыслителя XVIII века Иогана Вольфганга фон Гёте. Как нам известно, Текстор – фамилия матери поэта, Катарины Элизабет Текстор. И нам кажется, что такой выбор имени для своего героя у Амели Нотомб неслучаен: Текстор в романе пытается раскрыть этимологию своего имени. Из произведения мы узнаём, что это имя имеет латинские корни: textum означает «ткань», и герой рассуждает о том, что любой текст ткут из слов, ему обидно, что с таким именем он не стал писателем. И имя Иогана Вольфганга фон Гёте тоже неслучайно: именно мать, носившая фамилию Текстор, привила сыну любовь к сочинению историй. К тому же, немецкий поэт выступал поборником Христианской религии, и в романе, по мере повествования, мы узнаём, что Текстор, в юном возрасте веривший в Бога, разочаровался в нём и более не признавал христианской религии, а Жером Ангюст и вовсе был неверующим человеком.

Также заметим, что Амели Нотомб упоминает в романе таких великих деятелей искусства, как французский писатель Люк Дитрих (его упоминает в диалоге Текстор Текстель, говоря об имени своей возлюбленной Изабель. Герой радуется тому, что узнал её имя после того, как убил её, и что оно не так банально, как Сандра или Моника, ведь «Имя – это уже кое-что, – говорил несчастный Люк Дитрих. – Я столько лет любил эту женщину и при этом не знал ее имени. Теперь я знал о ней все: я познал ее и в любви и в смерти, и я узнал ее имя» [1]). Имя корейского философа Ли Хван и его теорию использует в разговоре Жером Ангюст, сравнивая своего надоедливого собеседника, который уверен, что общение с ним принесёт пользу с надоедливым жужжащим комаром: «Если вас укусил комар, это уже само по себе неприятно, но комару этого мало – он еще должен прожужжать вам свое «бз-з-з», и можете не сомневаться – он поет что-нибудь вроде: «Я кусаю тебя ради твоего же блага». Если бы он кусал нас хотя бы молча!» [1].

Эгоцентризм Текстора Текстеля автор романа подчёркивает его рассуждениями об эгоизме («Окружающие существуют только для того, чтобы доставлять мне удовольствие» [1]). Говоря об этой черте своего характера, он отсылает нас к труду немецкого философа Макс Стирнер «Единственный в своём роде и его особенности», подчёркивая, что тот является теоретиком эгоизма.

Раскрыв правду преступления и не желая осознавать, что Текстор Текстель является ничем иным, как плодом воображения его больного сознания – противоборствующей частью «внутреннего я», – Ангюст Жером пытается провести параллель между ними и персонажами повести Роберта Льюса Стивенсона «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда». Суть этого произведения заключается в том, что профессор Джекил провёл эксперимент, в результате которого обнаружил в себе две сущности. Вторая его сущность – мистер Хайд – концентрация всего самого злого и страшного, что может таить в себе человек. Таким образом, Амели Нотомб сравнивает проблему раздвоения личности в XIX веке (повесть была опубликована в 1886 году) и в современности, говоря словами Текстора Текстеля: «Ишь куда хватил! Нет, ты не такой добряк, как доктор Джекил, а живущий в тебе убийца не идет ни в какое сравнение с кровожадным монстром Хайдом. Ты же не ученый-фанатик, а всего лишь обычный менеджер» [1]. Упоминание указанных деятелей культуры и их произведений призвано, по нашему мнению, глубже раскрыть суть диалогических реплик персонажей, показать культурную образованность современного человека и понять подтекст и смыл поступков личности.

В тексте романа герои также цитируют великих корифеев искусства, что, в свою очередь, демонстрирует уровень образования и культуры героев. Так, повторяя своё имя раз за разом и находя в этом повторении своеобразную красоту, на вопрос Жерома Текстор отвечает словами французского лингвиста Гюстава Гийома: «То, что услаждает наш слух, услаждает и дух» [1]. Цитирует французского поэта-символиста Артюра Рембо («Во мне живёт другое я» [1]) и французского философа Блеза Паскаля («пристрастие к своему я заслуживает ненависти» [1]), чтобы подчеркнуть нежелание современного человека прислушиваться к своему внутреннему «я» и нежелание думать. Цитируя слова нидерландского философа-рационалиста Бенедикта Спинозы, Жером Ангюст рассуждает о чувстве вины и угрызениях совести («Не забывайте: я прошу вас убить меня не просто так, а потому что меня мучает чувство вины. Если бы это было так, вы бы не хвастались своим преступлением. Угрызения совести усугубляют вину. – Вы цитируете Спинозу!» [1]), и ещё раз автор подчёркивает уровень образованности героев («Не только вы читаете книги, месье» [1]).

Упоминание Блеза Паскаля и его цитат в тексте имеет особенное значение для раскрытия системы образов и их мышления. Так, мы заметили, что его работы, указанные в романе, носят религиозный характер («Молитва о том, чтобы болезни приносили пользу», цитата из трактата «Мысли о религии и других предметах»); цитаты отсылают читателя к библейским мотивам («Истинная нравственность пренебрегает нравственностью» [1]), и само имя его упоминается с религиозным подтекстом («Друг мой, рано или поздно я все равно умру. Это же неизбежно. И спорить с этим так же бесполезно, как с доводами Паскаля о существовании Бога. В любом случае я выиграю и ничего не потеряю» [1]).

Отметим, что тема религии также относится к одной из ключевых в романе («Вера укрепляет человеческий дух и придает ему огромную силу» [1], «Но если бы вы знали, как горько было убедиться, что Бог бессилен, а внутренний враг всемогущ! До этого дня я верил, что где-то на небесах живет незлобивый и благоволивший ко мне Владыка, а теперь я понял, что нахожусь в полной власти засевшего во мне жестокого тирана» [1]). Автор глубже раскрывает её, цитируя слова французского философа Блеза Паскаля недаром – она демонстрирует нам, что проблема отношения человека к религии и искусству злободневна на протяжение веков: она была актуальна в период жизни Блеза Паскаля и она остаётся актуальной в современных реалиях.

Таким образом, проанализировав роман «Косметика врага», мы можем сделать вывод, что Амели Нотомб через интерпретацию темы искусства раскрывает перед читателями многообразный внутренний мир переживаний персонажей своих произведений, злободневные проблемы нашего века, помогает читателю раскрыть суть мыслей и поступков героев, а также демонстрирует степень образованности и культуры героев произведения.

Литература

1. Нотомб А. Косметика врага [Электронный ресурс] / А. Нотомб. – Режим доступа : http://knijky.ru/books/kosmetika-vraga.
2. Фарино Е. Введение в литературоведение : учеб. пособие / Е. Фарино. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 639 с.
3. Энциклопедический литературоведческий словарь. Зарубежное литературоведение. – М., 1994. – 464 с.

Нерсесов А.П.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького»)
Научный руководитель: ст. преп. Панасенко К.В.

К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Постоянная необходимость в обмене информацией подобного рода обуславливает актуальность разработки четких норм перевода терминологии с учетом всех особенностей узкоспециализированной лексики. Научная новизна работы состоит в том, что анализ лексических и грамматических особенностей перевода научно-технических текстов с французского языка на русский проводится именно в контексте современной базы научных материалов.

Особенность научно-технических текстов создает дополнительные трудности и проблемы, которые связаны с:

- особенностями оригинального языка и языка, на который мы делаем перевод;
- наличием отраслевых русскоязычных словарей;
- языковой сложностью исходного текста;
- квалификацией переводчика;
- качеством выполненного перевода;
- критериями адекватности;
- уровнями эквивалентности.

Словарный состав языка определяет возможности для обозначения тех или иных понятий или предметов окружающей действительности. Отсутствие в языке какого-либо понятия является одним из наибольших препятствий для его передачи в языке. Это означает, что один язык может не иметь слова для обозначения определенного понятия и переводчику приходится встать перед выбором лексемы, чтобы наиболее точно выразить на другом языке данное понятие или идею [2, с. 27].

Когнитивно-номинативный и структурно-лингвистический аспекты изучения терминологии, которые базируются на принципе приоритетности понятийно-концептуального и предметно-практического составляющего терминологической лексики, способствует пониманию специфики научной сферы, ее влияния на общественное сознание в целом. Эта сфера является одной из форм общественного сознания с соответствующим видом деятельности и формой мысли [3, с. 46-47].

Научно-техническая терминология как система является самостоятельным лексическим образованием каждого языка. Если же говорить о научно-технической литературе в переводческом аспекте, то, возможно, для переводчика наиболее интересной будет стадия,

когда научно-техническая терминологическая система, которой ученые в ограниченном круге специалистов пользовались в своих научных работах. В таком случае, когда происходит этот синтез научно-технической лексики с общеупотребляемой, для переводчика процесс перевода становится, в некоторой степени, более разнообразным и интересным, так как материал, который он переводит, становится не таким сухим, каким он обычно является в чисто научном виде, хотя, вместе с тем, и не является настолько «свободным» и экспрессивным, как художественный стиль [1, с. 34-35].

Литература

1. Андрієнко Л. О. Науково-технічний переклад : Конспект лекцій і дидактичний матеріал для студентів лінгвістичних спеціальностей / Л. О. Андрієнко. – Черкаси : Вид-во ЧДТУ, 2002. – 91 с.
2. Бондарець О. В. Основи українського термінознавства та перекладу науково-технічної літератури : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Бондарець, Л. Я. Терещенко, В. В. Дубічинський, Г. Д. Павлова. – Х. : НТУ «ХПІ», 2006. – 136 с.
3. Карабан В. І. Переклад наукової і технічної літератури / В. І. Карабан. – К., 2001. – 302 с.
4. Михайлова О. Г. Українська наукова термінологія : навч. посіб. / О. Г. Михайлова, А. А. Сидоренко, В. Ф. Сухопар. – Х. : НТУ «ХПІ», 2002. – 119 с.
5. Léon Freriset, David Infield. Les énergies renouvelables pour la production d'électricité. – Du nod, L'Usine Nouvelle, 2009. – 205 p.

Никитенко А.В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: ст. преп. Машинистов А.В.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ТЕМПЕРАМЕНТА В ПСИХОЛОГИИ

Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью объяснения, как темперамент влияет на особенности психической деятельности человека. Наблюдая за поведением человека, зная его темперамент, можно предположить, как этот человек будет себя вести в той или иной ситуации. Также это актуально в педагогическом процессе, в семейной жизни, то есть, в любой ситуации, где происходит взаимодействие личности и группы. Понятие темперамента в науке рассматривается в рамках общей и дифференциальной психологии. На каждом этапе развития психологии проблема темперамента разрабатывалась как зарубежными учеными (И. Кант, Э. Кречмер,

Г. Айзенк, Я. Стреляу), так и отечественными физиологами и психологами (И.П. Павлов, В.М. Русалов, Б.М. Теплов). Данные авторы сформировали несколько подходов в изучении темперамента.

Цель нашей работы заключается в освещении основных подходов в изучении темперамента в зарубежной и отечественной психологии.

В истории науки известны три основных подхода к оценке темперамента. Первый подход – это жидкостный или гуморальный (от слов: *влага*, *сок*). Древнегреческий врач Гиппократ, живший в V в. до н.э., считал, что состояние организма зависит, главным образом, от количества соотношения «соков», имеющихся в организме: кровь, лимфа, желчь. Пропорция в смешении этих соков римские врачи обозначили латинским словом temperamentym, от которого и произошел термин «темперамент». Смешение жидкостей с преобладанием крови было названо сангвинистическим темпераментом от латинского слова «сангвис» – кровь; с преобладанием лимфы – флегматическим, от слова «флегма» – слизь; с преобладанием желтой желчи – холерическим, от слова «холе» – желчь; и, наконец, с преобладанием черной желчи – меланхолическим, от слов «мелайна холе» – черная желчь [1, с. 113].

Второй подход – конституционный. Психический склад индивида соответствует телосложению, общей телесной конструкции. Это представление обосновал немецкий психиатр Эрнст Кречмер (20-е гг. XX века). Объяснял тем, что как тип строения тела, так и психологические особенности обусловлены химическим строением крови, гормонами, железами внутренней секреции. В 40-е гг. американский ученый У. Шелдон также ставил в зависимость индивидуально-психологические черты и телесные особенности, регулируемые гормональной системой [2, с. 553].

Третий подход – деятельность центральной нервной системы. Базируется на учении И.П. Павлова (20-30-е гг. XX века). В его лабораториях в результате многолетних исследований было установлено, что в основе изучавшихся индивидуальных различий лежат такие физиологические свойства: а) сила возбуждения и торможения, т.е. возможность выдерживать сильные психические нагрузки длительное время; б) подвижность нервной системы, т.е. быстрота и легкость перестройки условно-рефлекторных связей; в) уравновешенность, т.е. соотношение процесса возбуждения и торможения.

Таким образом, темперамент – это индивидуально-своеобразная, природно-обусловленная совокупность динамических проявлений психики. В основе темперамента лежат свойства нервной системы: сила, подвижность, уравновешенность, динамичность, лабильность, активированность, пластичность, скорость, эмоциональность.

Литература
1. Либин А. В. Дифференциальная психология : на пересечении европейских, российских и американских традиций / А. В. Либин. – М. : Смысл, 1999. – 532 с.
2. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2002. – 592 с.

Никитина Е.С.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И.В.

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ

Каждый человек в своей жизни ходил в школу, ребенку только придется посещать это образовательное учреждение. Именно здесь начинается формирование личности, выстраиваются эмоционально-ценностные отношения, появляются духовные ценности, интересы. Школьная жизнь разнообразна, многогранна. Это очень важный этап в процессе развития личности ребенка. Выделяют два вида школьной работы, классная и внеклассная деятельность. В нашем исследовании мы обратим внимание именно на сущность внеклассной работы.

Мы обнаружили довольно большое количество определений понятия «внеклассная работа». Остановим своё внимание на определение из педагогической энциклопедии: «Внеклассная работа – составная часть учебно-воспитательной работы школы, которая организуется и проводится во внеурочное время пионерской, комсомольской организациями и другими органами детского самоуправления под руководством со стороны педагогического коллектива, особенно классных руководителей» [1, с. 130]. Внеклассная работа помогает раскрыть способности ребенка, которые на уроке могут оставаться незаметными, обогащает учащихся личным опытом, дает представление о различных видах деятельности, способствует появлению новых навыков и умений, побуждает к инициативности, развитию творческих способностей. Также дети учатся социальным правилам, умению сотрудничать друг с другом, прислушиваться и помогать, уважать мнение других, одним словом, учатся жить в коллективе.

Основное отличие внеклассной деятельности от урочной работы – это добровольное участие в мероприятиях, выбор деятельности в соответствии с интересами и запросами учащихся. Содержание и направление деятельности определяется интересами учащихся, а также зависит от внешних возможностей. Важно, чтобы эта работа была массовой, захватывала все стороны общешкольной жизни, развивала их активность, самостоятельность и инициативность [3].

Так, Н.К Степаненков выделяет такие основные задачи внеклассной работы:

– формирование у ребенка положительной «Я-концепции», в которую входит осознание физических, интеллектуальных и других качеств, самооценка. Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение;

– формирование навыков сотрудничества у детей, коллективного единства. Коллектив является одной из форм взаимоотношений между людьми. Доказано многовековой историей, что только в коллективе обеспечивается развитие всех человеческих качеств. В коллективе человек черпает знания, перенимает мудрость, навыки поведения в обществе, лучшие способы труда, формирует нравственные и эстетические идеалы, развивает речевые данные [2];

– формирование у детей потребности в продуктивности, социально-полезной деятельности, которая будет одобряться, формирование интереса к работе в соответствии с индивидуальностью ребенка. Чтобы человек овладел знаниями, ему необходимо осуществлять познавательную деятельность. Воспитание происходит только в процессе включения личности в работу. Нельзя воспитать трудолюбие, не вовлекая ребенка в трудовую среду;

– формирование нравственности учащихся и эмоционального мировоззрения. Нравственность имеет огромное значение в развитии и формировании личности, трактуется как совокупность сознания человека, его навыков и привычек с соблюдением норм, правил и требований. Мораль является регулятором поведения личности, соблюдение моральных норм и правил базируется не на принуждении, а, главным образом, на сознательности самой личности, на понимании ею этих норм и правил и необходимости их соблюдения, что обычно ассоциируется с добром;

– развитие познавательного интереса у учащихся. Задача учителя – дать ребенку глубокие знания, научить мыслить, для этого нужно пробудить интерес учащихся к наукам. Отечественный педагог М. В. Остроградский писал, что скука является самой опасной отравой.

Стоит помнить, что эти задачи имеют общий характер, и, применяя их на практике, следует конкретизировать их, учитывая особенности класса и общее положение внеурочной работы.

Внеклассная работа является частью всего воспитательного процесса. Её назначение – пробудить интерес и углубить знания в различных видах деятельности, развить и раскрыть таланты учащихся, помочь определить духовные ценности, выстроить социальные отношения, сформировать личностную культуру, что помогает достигнуть основной цели воспитания – усвоения социального опыта ребенком для комфортного существования в

обществе и сформировать систему ценностей, принятую в нем. По мнению Ю. К. Бабанского, внеклассная работа выполняет различные функции: обучающую, воспитательную, развивающую, коммуникативную, развлекательную и функцию самореализации, которые обеспечивают гармоничное развитие личности ребенка.

Литература

1. Педагогическая энциклопедия в 4 т. / гл. ред. А. И. Каиров, Ф. Н. Петров. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – Т. 1. – 831 с.
2. Степаненков Н. К. Педагогика : учеб. пособие / Н. К. Степаненков. – 2-е изд. – Минск : В. М. Скакун, 2001. – 448 с.
3. Харчев А. Т. Социология воспитания / А. Т. Харчев. – М. : Политиздат, 1990. – 220 с.

Никулин Ю.А.,
Снежко А.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

СЛАВЯНО-СКАНДИНАВСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В IX-XI вв.: ИХ ПРЕДПОСЫЛКИ И РОЛЬ

Славяно-скандинавские отношения эпохи раннего средневековья (VI-XI вв.) являются предметом интенсивных научных исследований и дискуссий историков на протяжении более чем двух веков. Особо острая полемика связана с так называемым «варяжским вопросом», т.е. определением роли скандинавов в истории славянских народов, прежде всего восточных славян и Киевской Руси. По итогам междисциплинарных исследований, основанных в сфере нумизматики, археологии, письменных источников, нашли выражение периодизации славяно-скандинавских отношений, соотнесенной как с основными этапами образования Древнерусского государства, так и с внутренней динамикой эпохи викингов в Северной Европе [1, с. 274].

К началу VIII века восточные славяне заселяют большую часть Восточно-Европейской равнины, доходя до финно-угорских племён, а на севере – до побережья озера Ильмень и реки Волхов, соединяющей Ильмень с Ладожским озером. Именно на этой территории, в округе Новгорода, в VIII веке происходит первая встреча славянских племён со скандинавами. Эта встреча была связана с непосредственной колонизационной экспансией викингов, которая проходила по берегам Северного и Балтийского морей. Также, одним из главных направлений морских походов северян явились Исландия, Великобритания, Нормандия. Но не менее важным стало направление в сторону Восточно-Европейской долины. Благодаря изобилию рек в данном регионе, перед скандинавами открывались

пути к богатствам Византийской империи и Арабского халифата. Именно эта предпосылка стала основной для формирования славяно-скандинавских отношений в IX-XI веках.

Формирование славяно-скандинавских отношений можно разделить на два больших этапа, первый из которых длился на протяжении двух веков (750-910). Начало данного этапа следует рассматривать как первый опыт установления двусторонних связей. Продуктивности славяно-скандинавских контактов на пути к восточным серебряным рынкам способствовало ослабление Хазарии в ходе гражданской войны 810-820 гг., которая заканчивается военной победой русов, под предводительством летописного правителя Дира, но влечёт за собой экономико-дипломатическую неудачу.

Одновременно с деятельностью Рюрика впервые документируется использование варяжских войск на русской службе. В 860-866 гг. дружины варягов (вероятнее всего, шведов, попавших в Поднепровье по Двинскому пути), участвуют в составе войск Аскольда в походе киевского князя на Византию.

На данном этапе русско-скандинавских отношений уже сложился тот механизм участия варяжских войск в походах на Царьград, затем в Закаспий, с последующим возвращением по Волжскому пути (сопряженным, очевидно, и с торговыми операциями в Булгаре и других попутных центрах), который обеспечивал в дальнейшем, на протяжении 860-х-1040-х гг. практически каждому из поколений «свейских» викингов воинскую службу и добычу «на Востоке, в Гардах» в составе многоплеменных ратей великих киевских князей.

Второй этап (920-1240). Начало этого этапа можно характеризовать как укрепление феодальной государственности на Руси и Скандинавии. В результате походов князя Святослава в 964-965 гг. булгарской торговле был нанесен сокрушительный удар, а Хазарское государство уничтожено. Перерезанный вскоре печенегами Волжский путь практически перестал играть роль основной торговой магистрали. С этого времени главной линией коммуникаций становится Волховско-Днепровский «Путь из варяга в греки», находящийся в монопольном распоряжении киевской великокняжеской власти. Феодальное Киевское государство еще использует и наемную военную силу варяжских дружин. Благодаря Владимиру Великому для варягов открываются возможности выгодной воинской службы в Константинополе.

Тенденцию развития отношений мы можем наблюдать посредством династических браков. Создание этой системы на Руси относится ко времени Ярослава Мудрого, «конунга Ярицлейва» в скандинавских сагах, который взял в жены дочь шведского короля Олафа Шётконунга Ингигерд – Ирину, а свою дочь Елизавету отдал замуж за норвежского Харальда Сурового. После его гибели в битве

за английский престол в 1066 г. она вступила в брак с датским конунгом Свейном Эстридссоном.

При Владимире Мономахе и его сыне Мстиславе возобновляются династические связи со Швецией и Данией. Именно в это время, в 1118 г., «варяжское предание» окончательно включается в текст «Повести временных лет» [1, с. 291]. Временной промежуток с 1054 по 1132 гг. сохраняет сложившиеся в предшествующий период устойчивые и мирные отношения Руси со Скандинавскими странами. Данный этап отмечен также последними свидетельствами об использовании скандинавами традиционных путей через древнерусские города Суздаль, Новгород, Киев для мирных поездок в Средиземноморье (1222 г.).

Систематизация данных о формах этого взаимодействия, несомненно, определяет дальнейшие и интересные перспективы исследований, организация которых должна стать не только междисциплинарным, но и международным научным предприятием.

Литература

1. Славяне и скандинавы : пер. с нем. / Общ. ред. Е. А. Мельниковой. – М. : Прогресс, 1986. – 416 с.
2. Скандинавский сборник IV / Под общей редакцией В. В. Похлебкина и Л. К. Роотс. – Таллин : Эстонское государственное издательство, 1959. – 288 с.

Новак Е.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Андреева И.А.

ПСИХОГЕННЫЕ РАССТРОЙСТВА КАК ПОСЛЕДСТВИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

Начало XXI века характеризуется множеством катастроф, эпидемий, стихийных бедствий и террористических актов. В каждом из этих событий, так или иначе, задействован человек. И каждое событие оказывает пагубное психологическое влияние на человека. Именно поэтому, целью исследования были выбраны психогенные расстройства как последствия экстремальных ситуаций. Объектом исследования является сама экстремальная ситуация, предметом – влияние последствий экстремальных ситуаций на человека.

Экстремальная ситуация – внезапно возникшая ситуация, угрожающая жизни, здоровью, личностной целостности, благополучию человека [5, с. 9]. Ключевую роль для человека в экстремальной ситуации играет чувство страха. Страх является защитной реакцией организма человека на события. Утрата контроля над собственными действиями и потеря критической оценки страха может привести к

психогенным расстройствам. Рассмотрим классификацию реакций и психогенных расстройств по Александровскому:

1) непатологические (физиологические) реакции – преобладание эмоциональной напряженности, психомоторных, психовегетативных, гипотимических проявлений;

2) психогенные патологические реакции – остро возникшие астенический, депрессивный, истерический и другие синдромы;

3) психогенные невротические состояния – стабилизированные и усложняющиеся невротические расстройства;

4) реактивные психозы – аффективно-шоковые реакции, депрессивные, параноидные, псевдодементные синдромы и другие [1, с. 153].

Изучение психогенных расстройств позволило учёным выделить 3 основных периода развития ситуаций, в которых наблюдаются различные психогенные нарушения.

Первый период (острый) характеризуется внезапно возникшей угрозой собственной жизни и гибели близких. Продолжается от начала воздействия экстремального фактора до организации спасательных работ. Мощное экстремальное воздействие затрагивает витальные инстинкты и приводит к развитию неспецифических, внеличностных психогенных реакций. В это время наблюдаются психогенные реакции психотического и непсихотического уровней.

Второй период протекает при развертывании спасательных работ, начинается «нормальная жизнь в экстремальных условиях». Важными элементами пролонгированного стресса являются ожидание повторных воздействий, необходимость идентификации погибших родственников. Психоэмоциональное напряжение сменяется повышенной утомляемостью и «демобилизацией» с астено-депрессивными или апато-депрессивными проявлениями.

Третий период начинается после эвакуации пострадавших в безопасные районы; происходит сложная эмоциональная и когнитивная переработка ситуации, переоценка собственных переживаний и ощущений, осознание утрат. Приобретают актуальность психогенно травмирующие факторы. Эти факторы способствуют формированию относительно стойких психогенных расстройств [3, с. 80].

В каждом из периодов важную роль играют факторы, влияющие на компенсацию психогенных расстройств. Так, протекание расстройства может зависеть от: возраста пострадавшего, его индивидуальных особенностей, характера экстремальной ситуации, её внезапности и т.д.

Итак, в результате теоретического анализа литературы по проблеме изучения психогенных расстройств как последствий экстремальных ситуаций, можно сделать следующие выводы:

1) экстремальная ситуация – это внезапно возникшая ситуация, угрожающая или субъективно воспринимающаяся человеком

как угрожающая жизни, здоровью, личностной целостности, благополучию;

2) Александровский выделил 4 вида реакций и психогенных расстройств: непатологические (физиологические) реакции, психогенные патологические реакции, психогенные невротические состояния, реактивные психозы;

3) существует 3 основных периода развития ситуаций, в которых наблюдаются различные психогенные нарушения;

4) на компенсацию психогенных расстройств влияют различные факторы: возраст, индивидуальные особенности, характер экстремальной ситуации, её внезапность и т.д.

Литература

1. Александровский Ю. А. Психогении в экстремальных условиях / Ю. А. Александровский, О. С. Лобастов, Л. И. Спивак, В. П. Щукин. – М., 1991. – 526 с.
2. Крюкова М. А. Экстренная психологическая помощь : практическое пособие / М. А. Крюкова, Т. И. Никитина, Ю. С. Сергеева. – М. : ЭНАС, 2007. – 54 с.
3. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2005. – 960 с.
4. Шмигель Н. Е. Психологические последствия экстремальных ситуаций / Н. Е. Шмигель // РиТМ Психология для всех. – 2014. – № 4. – С. 44-46.
5. Шойгу Ю. С. Психология экстренных ситуаций для спасателей и пожарных / Ю. С. Шойгу. – М. : Смысл, 2007. – 319 с.

Новикова Н.В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Бойко О.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ ВОЕННОГО КОНФЛИКТА В ДОНБАССЕ

Современная ситуация развития общества, характеризующаяся сложностью, противоречивостью и радикализмом, способствует возникновению серьезных личностных угроз, обусловленных, в частности, действием экстремальных факторов антропогенного характера, к которым относятся военные действия, межэтнические конфликты, теракты, захват заложников и др. Так, в настоящее время ситуацию военного конфликта переживает население Донбасса.

Базовой категорией для описания и изучения обозначенного проблемного поля является понятие «экстремальной ситуации», используемое как в научной сфере, так и в повседневной жизни.

В современной психологии важной теоретической и прикладной проблемой выступает проблема выделения специфических факторов, наличие которых позволяет классифицировать определенную ситуацию как экстремальную. В качестве таких факторов следует рассматривать следующие:

– наличие объективной опасности, непосредственной угрозы жизни и здоровью человека, его личностным смыслам и ценностям;

– чрезмерное психическое, физическое, эмоциональное напряжение; непосредственная близость адаптационного барьера, требующая резкого выхода субъекта за пределы нормы привычных действий и операций;

– неожиданность, внезапность наступления экстремальной ситуации, отсутствие в социальном опыте личности готовых стереотипов реагирования на возникшие экстремальные обстоятельства;

– дефицит необходимой информации или явный избыток противоречивой информации;

– необходимость осуществлять деятельность по саморегуляции как самостоятельную психическую активность;

– событийный статус ситуации на жизненном пути личности и др. [3; 4].

Таким образом, ситуация военного конфликта рассматривается как экстремальная ситуация антропогенного происхождения, непосредственно обусловленная результатами человеческой деятельности и характеризующаяся различными факторами экстремального содержания.

На основании научного анализа современной ситуации можно выделить следующие социально-психологические особенности военного конфликта в Донбассе:

– в настоящее время военный конфликт в Донбассе не завершен; продолжающаяся актуальность конфликта является трагедией по сути, а также затрудняет его анализ с точки зрения научного исследования;

– военный конфликт носит многоуровневый характер и обусловлен большим количеством разноплановых проблем и противоречий, что, соответственно, затрудняет процесс его разрешения;

– военный конфликт может иметь тенденцию к «затяжному» характеру, создает угрозу применения оружия массового уничтожения с непредсказуемыми политическими, социально-экономическими и экологическими последствиями;

– последствиями военного конфликта в Донбассе являются многочисленные человеческие жертвы, существенные прямые и косвенные потери, трансформация системы расселения и национальной структуры региона;

– военный конфликт вызывает крайне тяжелые психологические последствия, как у военных, так и у гражданского населения [1; 2; 5].

Психологическая составляющая научного анализа актуальной ситуации в Донбассе является одной из главных задач психологической науки и практики на современном этапе.

Целенаправленное формирование оптимальных стратегий переживания личностью ситуации военного конфликта в процессе профилактических, коррекционных занятий, тренингов и других психологических мероприятий является значимым психологическим ресурсом защиты и сохранения психического здоровья населения.

Литература

1. Караяни А. Г. Психологические последствия войны и социально-психологическая реадаптация участников боевых действий / А. Г. Караяни, Ю. М. Караяни // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия : Психология. – 2014. – Т. 7. – № 4. – С.59-66.
2. Лабаури Д. Донбасский разлом : причины, суть, итоги конфликта на Юго-Востоке Украины / Д. Лабаури – Урал. – 2015. – № 1.
3. Правдина Л. Р. Психология экстремальных ситуаций : учеб. пособие / Л. Р. Правдина, О. С. Васильева. – Ростов н/Д, 2007.
4. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общей ред. Ю. С. Шойгу. – М. : Смысл, 2007. – 319 с.
5. Сущий С. Я. Военный конфликт на востоке Украины : демографические потери и сдвиги в национальной структуре населения Донбасса / С. Я. Сущий // Вестник Южного научного центра. – 2016. – Т. 12. – № 2.

Овчаренко Е.А.

(ГОУ ВПО ЛНР «Донбасский государственный технический университет»)

Научный руководитель: ст. преп. Калиновская Е.А.

НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД КАК ВИД ОТРАСЛЕВОГО ПЕРЕВОДА

Перевод может рассматриваться как прикладной, вспомогательный вид деятельности, предполагающий одновременное знание переводчиком языка оригинала и языка перевода и наличие у него профессиональных переводческих навыков, позволяющих ему выступить в роли языкового посредника, и тем самым сделать возможной двустороннюю или многостороннюю коммуникацию между людьми или группами лиц, не имеющими общего языка общения.

Стопроцентный перевод, как правило, невозможен. Каждый перевод выполняется реальным переводчиком в реальных условиях.

Поэтому конечный результат перевода всегда зависит как от квалификации и личности переводчика, так и от условий, в которых он выполняется.

Перевод научных и технических текстов является одним из самых сложных и востребованных видов перевода. Интенсивное развитие научного стиля привело к формированию многочисленных жанров, например таких, как: статья, учебник, инструкция, аннотация, реферат, описание изобретения и т.п. но следует отметить, что каждый жанр имеет свои индивидуально-стилевые черты, которые не нарушают единство и точность научного стиля. Научные и технические переводы имеют свои особенности. Типичным лексическим признаком научно-технической литературы является насыщенность текста терминами и терминологическими словосочетаниями, а также наличием лексических конструкций и аббревиатур. Терминологическая лексика должна обеспечивать понимание излагаемой темы [1, с. 15].

В научно-техническом тексте терминологическая лексика составляет не более 25 %, а основную часть лексики составляют общенаучные, общетехнические и общеупотребительные слова. Поэтому научно-техническую лексику можно разделить на терминологическую и нетерминологическую, к которой относят общенаучную, общетехническую и общеупотребительную лексику [2, с. 18]. В техническом переводе переводчик должен избегать любых неточностей и «размытости» значений. Обязательной является четкая подборка терминов, которая требует изначально правильного перевода [3, с. 47].

Сегодня, в эпоху господства промышленного производства, коммуникация в области производства и, соответственно, адекватный перевод технической документации и терминологии имеют особую важность.

Для выполнения технического перевода требуется не только знание иностранного языка, но и профессиональное знание соответствующей области науки и техники, и даже консультация более узкого технического специалиста. Перевод технического текста невозможно выполнить без использования технических и лингвистических источников, с которыми нужно уметь правильно работать. Для хорошего перевода необходимы словари (словари общей лексики, толковые словари, словари сокращений и т.д.), справочники и специальная литература. В некоторых случаях для более точного перевода материала требуется более углублённое изучение литературы по конкретной тематике.

В данном виде перевода наиболее часто встречаются сложные синтаксические конструкции, специальные сокращения, различные аббревиатуры и термины. Из всех видов технического перевода, письменный перевод является основной формой. Работа над

письменным переводом состоит из последовательных этапов, формулировка содержания которых составляет правила письменного перевода. Необходимо отметить, что нарушение последовательности этих этапов или совмещение их во времени приведет к затрате труда переводчика и к снижению качества перевода.

Переводчик должен хорошо разбираться в орфограмме и правилах написания языка, с которого и на который выполняется перевод. При переводе технических текстов, наиболее серьезными считаются смысловые ошибки, то есть когда переводчик не смог передать смысл оригинала. Такие ошибки могут привести к самым непредсказуемым негативным последствиям. Неправильно изложенный смысл переводимого теста может вызывать недоумение у специалиста-заказчика и таким образом подчеркивать неквалифицированность переводчика.

На основании вышеизложенного материала можно сделать вывод, что технический перевод требует специальных знаний и умений. Данный вид перевода является одним из самых сложных, и переводчики, работающие именно с технической литературой, должны разбираться в теме переводимого текста. Качество перевода зависит от степени квалификации переводчика, чем больше знает переводчик, тем лучше будет перевод.

Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Шутова Н. М. Перевод и лингвистика текста / Н. М. Шутова. – М., 1994. – 217 с.
3. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка (The English Word) / И. В. Арнольд. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 376 с.

Овчаренко Н.В.,
Щербакова О.Г.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

КОНЦЕПТЫ «АД» И «РАЙ». ЦЕННОСТНО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Концепты «Рай» и «Ад» по ценностно-социологическим параметрам можно с уверенностью отнести к группе духовных концептов, в частности к религиозным концептам, ведь они существуют только в рамках соответствующих религиозных систем.

По верованиям древних славян V-IX веков н.э., после смерти душа человека встречается с двумя богами − Живой, богиней

жизни и плодородия, которая является основой жизни на земле, и Пекленцем, богом ада. Жива берет к себе праведников и отправляет их в рай, а души, попавшие к Пекленцу, проходят сквозь адские муки, превращаются в искры и летят на небо. Там они вновь встречаются с Живой, которая собирает искры, идет в мир людей и вкладывает их во чрева беременным женщинам. Искры воплощаются в детей, и с этого времени они получают душу [1, с. 175].

В общем смысле большинство религий мира предоставляют такое определение концептам «Рай» и «Ад»: «...Местом, куда отправляются души умерших людей; ад − место посмертных пыток грешников; рай − посмертное место нахождения праведников» [2, с. 9]. Представления о Рае и Аде существовали в восточных религиях, например, в исламе, брахманизме, буддизме, но наибольшее развитие получили только в рамках христианства, хотя сама библейская концепция противопоставления райского блаженства душам праведников адским мучениям грешников закрепилась еще в IV-III веках до н.э. Так, в религии иудеев Ад (шеол) − подземная область, куда сходят тени всех умерших, как тех, которые совершили грехи, так и тех, которые придерживались праведного образа жизни; позже сформировалась представление отдельно об Аде, как месте, где мучились души грешников. В книге Исаии даже упоминается о местонахождении Ада в окрестностях Иерусалима, в долине Хинном. В христианстве это изображение Ада было перенято и подстроено согласно учению об искуплении грехов, воскресения мертвых и страшном суде. Эти христианские представления стали предметом теологии, преподавались в трактатах Тертуллиана, Лактанция, Августина Блаженного. Православная и католическая церкви сохраняют средневековые представления об Аде. По учению православной церкви, муки Ада являются вечными. В католицизме «Ад разделяется на постоянный (собственно Ад) и на временный (чистилище), откуда души грешников могут быть искуплены покровительством церкви» [2, с. 9].

В христианстве можно также выделить две линии в толковании Рая: «Наивно-реалистическое представление о Рае и будущее воскресение и развитое патриотической философией представление о Рае как о духовном воссоединении с божеством, которое мы можем наблюдать в поэзии Данте» [3, с. 273]. Путем развития идеи утраченного рая, то есть, потери состояния первичной невинности, близости человека к природе и Богу, христианство представляет историю человечества как историю потери райского состояния и его восстановления.

Современные богословы, однако, утверждают, что Рай и Ад следует понимать не буквально, не в физическом смысле, не в качестве реальных наслаждений или мучений, однако как духовное чувство удовлетворенности или нравственные муки и угрызения совести, которые души людей испытывают после смерти.

Литература

1. Войтович В. Українська міфологія / В. Войтович. − К. : Либідь, 2002. − С. 175.
2. Атеистический словарь / А. И. Абдусамедов, Р. М. Алейник, Б. А. Алиева и др.; под общ. ред. М. П. Новикова. − 2-е изд., испр. и доп. − М. : Политиздат, 1984. − 512 с.
3. Мень А. В. История религии : В поисках Пути, Истины и Жизни : в 7 т. / А. В. Мень. − М. : СП «Слово», 1991. – Т. 2. Магизм и Единобожие : Религиозный путь человечества до эпохи великих Учителей. − 1991. − С. 273.

Олейник Т.Б.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дринко А.Г.

SYNTACTIC FUNCTIONS OF ADVERBS IN ENGLISH

The meaning of the adverb as a part of speech is hard to define. Indeed, some adverbs indicate time or place of an action (*yesterday, here*), while others indicate its property (*quickly*) and others again the degree of a property (*very*). However, we should look for one central meaning characterising the part of speech as a whole, it seems best to formulate the meaning of the adverb as «property of an action or of another property».

Form. Adverbs are invariable. Some of them, however, have degrees of comparison (*fast, faster, fastest*) [1, c. 63].

Functions. 1. Adverbs have three main functions such as an adjunct in clause structures, as modifier in group structures, and as connectives between clauses. Less typically, adverbs and AdvGs can realise the integrated clause functions of complement, object and subject. Just as adverbs express many meanings, they also realise many kinds of syntactic functions as follows: potentially as the head of an adverbial group; as adjunct, complement, and, marginally, as subject and object in clauses; as modifiers, and complements in AdjGs, AdvGs, NGs, VGs and PPs; as stance adjuncts associated with whole clauses, and as connectives between clauses [2].

2. Some adverbs have fixed position; others are mobile between initial, middle and end positions.

3. Some adverbs vary in their meaning according to their functional role, so they may just denote an event near to speech time: *We've just finished*, or may be used to intensify, as in *That's just fine*. In clause structures they can perform the following functions: 1) adjunct: *I knew her pretty well*; 2) stance adjunct: *Fortunately, it didn't rain*; 3) inferential connective: *So you don't want to come, then*; 4) subject complement: *That's quite all right*; 5) directional complement: *Everyone rushed out*; 6) direct object: *I don't know when. They didn't tell me why*; 7) subject (marginally): *Today is the last Friday in the month.* In group structures adverbs can perform the following functions: 8)

modifier in AdjGs: *all wet; quite nice; too long; completely new*; 9) modifier in AdvGs: *nearly there; more easily; very often*; 10) modifier in NGs: *the then Minister of Health; a nearby hotel; quite a success*; 11) modifier of determiners: *about double; roughly half; almost all*; 12) modifier in PPs: *right out of sight; just down the road*; 13) submodifier in AdjGs: *much too short; rather more interesting*; 14) submodifier in AdvGs: *(not) all that easily; far too often*; 15) post-modifier in AdjGs: *quick enough; very beautiful indeed*; 16) post-modifier in AdvGs: *quickly enough; beautifully indeed; never again*; 17) post-modifier in NGs: *the journey back; the way ahead*; 18) complement of determinative: *any (interest) at all; somewhere else*; 19) complement in PPs: *over here; through there; from inside; till now*. 20) particle in VGs: *pick up; put on; take out; pull off; go in*.

The **position** of adverbs in the clause can be initial, middle, and final. In their function as modifier in group structures, adverbs occupy fixed positions. As adjuncts, however, they are more mobile, occupying initial, middle or end positions, as the following examples show: *Really, I don't like driving*; *I really don't like driving*; *I don't really like driving*; *I don't like driving, really*. Not all adjunctive adverbs are equally mobile. The choice of position is determined by its type (circumstantial, modal, degree, etc.), the scope of its meaning (whole clause or part of a clause), the degree of emphasis the speaker wishes to give to it, and the general information structure of the clause [2].

Литература

1. Тивьяева И. В. Лекции по теоретической грамматике английского языка для студентов III курса, обучающихся по направлению 031100 – Лингвистика и по специальности 031202 – Перевод и переводоведение [Электронный ресурс] / И. В. Тивьяева. – 2007. – Режим доступа : http://www.studfiles.ru/preview/2379173/.
2. Downing A. English Grammar [Электронный ресурс] / A. Downing. – 2006. – Режим доступа : http://toefl.uobabylon.edu.iq/papers/itp_2015_1817487.pdf.

Олейник Т.Б.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: д-р ист. наук, проф. Липинский В.В.

ПРОМЫШЛЕННОСТЬ И СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО ДОНБАССА В ГОДЫ СЕМИЛЕТКИ

Семилетка – семилетний план развития народного хозяйства (1959-1965), представлявший собой расширенный 6-й пятилетний план. В 1959 г., когда принимался семилетний план на 1959-1965 гг., впервые была поставлена и научно обоснована задача интенсификации производства.

Значимость и актуальность данной проблематики состоит в том, что история развития экономики Донбасса в годы семилетки, в силу субъективного и объективного характера, на данный момент, исследована недостаточно. Цель работы – проанализировать проблемы развития промышленности и сельского хозяйства Донбасса в годы семилетки.

Перед тем, как перейти к непосредственному анализу проблемы, считаем необходимым выяснить значение термина «интенсификация». Интенсификация – это рост производства за счет увеличения производительности труда, за счет технического прогресса. Из этого следует, что необходимость перехода к интенсификации диктовалась тем обстоятельством, что экстенсивным путем невозможно увеличить производство в расчете на душу населения, повысить материальный уровень жизни людей. Главная задача семилетнего плана состояла в мощном подъеме всех отраслей экономики на базе преимущественного роста тяжелой индустрии, значительном усилении экономического потенциала страны, развитии технического прогресса с целью обеспечения непрерывного повышения жизненного уровня народа [1, с. 550].

Исходя из задачи интенсификации производства, можно проследить развитие промышленности в годы семилетки. Она развивалась вполне успешно. Было намечено увеличить промышленное производство на 80%, а выросло оно на 84%, так что количественно план был перевыполнен. Произошли структурные сдвиги, отражавшие технический прогресс. Черная металлургия увеличила производство на 66-67%, а цветная – в 2-3 раза. Добыча угля выросла только на 16%, добыча нефти – в 2,2 раза [2, с. 396].

В 1965 г. было принято решение о проведении экономической реформы – о переходе от административных к экономическим методам управления хозяйством. Экономические методы – использование экономических законов, рыночных отношений, материальной заинтересованности. Но административная система управления была построена таким образом, что интересы предприятия были противоположны интересам общества; предприятие было заинтересовано в том, чтобы больше получить от государства, от общества, но меньше дать. По новому положению, прибыль предприятия стали делить на две части: одна по-прежнему передавалась государству, другая оставалась в распоряжении предприятия и расходовалась на обновление оборудования, на повышение заработной платы, на культурно-бытовые нужды работников предприятия. Таким образом, процветание коллектива предприятия в какой-то степени ставилось в зависимость от его рентабельности. Предполагались прямые торговые связи между предприятиями и, как следствие, конкуренция.

Из вышесказанного следует, что интенсификация в годы семилетки была принята как главное направление развития и сельского

хозяйства. Но, в отличие от промышленности, в сельском хозяйстве главной задачей в интенсификации было увеличение производства не занятого работника, а на единицу площади используемой земли, увеличение производства на тех же площадях сельскохозяйственных угодий, следовательно, за счет роста урожайности продуктивности животноводства.

Хотя, следует отметить, что за годы семилетки существенного роста интенсификации не произошло. Наоборот, в это время замедлился рост урожайности, продуктивности животноводства. Сельское хозяйство в целом оставалось убыточной отраслью. Поэтому в 1965 г. были приняты меры для того, чтобы улучшить положение в сельском хозяйстве, и было решено:

– изменить порядок государственных закупок. Закупочные цены были снова повышены с таким расчетом, чтобы довести их до уровня стоимости, чтобы колхозы не терпели убытков при продаже продукции государству. Розничные цены при этом оставались на прежнем уровне, а разница покрывалась из государственного бюджета;

– резко увеличить государственные ассигнования на повышение технического уровня сельского хозяйства, на производство сельскохозяйственных машин и минеральных удобрений. Тогда же была поставлена задача комплексной механизации, т. е. переключение основных сил на механизацию тех работ, которые оставались ручными [2, с. 400].

Таким образом, все эти решения были правильными, научно обоснованными, но представляли собой паллиатив: они не могли быть полностью реализованы без ликвидации колхозно-совхозной системы. Итак, можно сделать вывод, что к концу 1950-х-началу 1960-х годов в стране были достигнуты большие успехи во всех направлениях экономической жизни.

Литература

1. История Украинской ССР : в 10 т. / под ред. Ю. Ю. Кондуфора. – К. : Изд-во Наук. думка, 1981-1985. – Т. 9 : Украинская ССР в период построения развитого социалистического общества (1945 – начало 60-х годов). – 1985. – 582 с.
2. Конотопов М. В. Экономическая история : учебник для вузов / М. В. Конотопов, С. И. Сметанин. – [6-е изд.]. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2003. – 488 с.
3. Советский энциклопедический словарь / Под. ред. А. М. Прохор. – [2-е изд.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1982. – 1600 с.

Опаляра О.О.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филос. наук, доц. Рочняк Е.В.

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СТАТЬЯХ МОЛОДЕЖНОЙ ИНТЕРНЕТ-ПРЕССЫ ПО ТЕМАТИЧЕСКИМ РУБРИКАМ

Для системного изучения и классификации большого числа терминов выделяются тематические группы (некоторые исследователи употребляют понятие «терминополе» по аналогии с семантическим полем) в изучаемой жизненной сфере. Понятие о тематических группах разработано в трудах Ф.П. Филина, О.Н. Трубачева, Д.Н. Шмелева.

Особенностью тематических групп терминов является их принадлежность к одному семантическому полю, иначе говоря, все термины тематической группы должны иметь близкое семантическое содержание и обобщаться на основе предметно-логической обусловленности.

Анализируя англо-американские заимствования в статьях молодежной интернет-прессы, можно прийти к выводу, что значительную их часть составляют лексемы, нацеленные, прежде всего, на оказание помощи в самоидентификации и социальной ориентации молодых людей. Они характеризуют мир моды и красоты, досуга и увлечений, эстетических предпочтений молодежи, а также ориентации в выборе стиля жизни. Достаточно много внимания уделяется спорту, в том числе необычному и экстремальному, а также, как это не покажется странным, еде и напиткам. Отчасти культивируется противопоставление мира молодежи (и издания) миру родителей и учителей.

Следует отметить, что данные нашего анализа совпадают с мнением Ильи Бурец, менеджера по маркетингу и PR популярных российских молодежных журналов «Yes!» и «Yes! Звезды»: «Независимо от того, что происходит в стране и мире, молодежный журнал всегда пишет больше о культурных событиях, знакомит читателя с новостями мира музыки, кино, тенденциями моды» [1]. Частично вторит ему и Екатерина Миль, главный редактор журнала «Молоток», несколько расширяя перечень тем: «Нашим читателям любопытны любые подробности личной жизни звезд, а также истории их успеха. Не меньше подростков волнуют вопросы выживания в социуме (отношения с родителями и противоположным полом; милиция, армия, агрессия в школе, выбор будущей профессии)» [1].

Таким образом, мы видим, что интересы немецкоговорящей и русскоговорящей молодежи совпадают и возрастная специфика превалирует над национальной. Однако национальная особенность также нашла свое проявление в существовании таких довольно значительных по своему объему тематических групп

англоамериканских заимствований в немецкоязычной молодежной интернет-прессе, как «Защита окружающей среды», «Политика, государство и право», «Экономика, торговля и финансы», «Путешествие и туризм». При этом неожиданно мало лексических единиц, характеризующих чувства и взаимоотношения между полами. А наиболее представленной прогнозируемо оказалась подгруппа «Интернет и компьютерные технологии».

Проведя анализ выборки англоамериканских заимствований в текстах немецкоязычных сетевых универсально-тематических молодежных журналов, мы выделили пять тематических групп, расположив их в алфавитном порядке: 1) времяпровождение/увлечения; 2) мир моды; 3) социальная активность; 4) человек; 5) явления ежедневной реальности. Основой для выделения именно этих групп послужили два вида признаков: лингвистические, так или иначе связанные с лексическим значением, и экстралингвистические, ориентированные на понятийную, предметно-тематическую сферу. Также следует выделить специфическую группу англоамериканских заимствований, в которую входят прилагательные и частицы для выражения эмоционального отношения к тем или иным явлениям действительности.

В большинстве случаев тематические группы имеют сложную структуру, распадаясь на целый ряд более дробных семантических подразделений, которые условно можно назвать подгруппами слов (например, подгруппа «Обувь» в группе «Мода»). Большая тематическая группа делится на несколько мелких по принципу родо-видовой иерархии. Отношения внутри тематических групп могут быть дополняющими, уточняющими, а связи между группами могут осуществляться или путем соприкосновения всего круга значений одной группы с кругом значений других групп, или посредством разнообразных семантических связей одного члена группы со словами, не входящими в данную группу. Лексемы различных тематических групп и их сочетания способны к переходу из группы в группу (например, лексема *Kinder software* можно отнести одновременно к темам «Развлечения» и «Интернет и компьютерные технологии», а лексему *Inline Skating* к темам «Обувь», «Развлечения», «Спорт и физическая активность»).

Рассмотрение тематических групп выясняет неодинаковое наполнение их состава, что объясняется различным уровнем интереса молодых людей, являющихся читателями универсально-тематических сетевых журналов, к указанным темам.

Литература

1. Что читает молодежь? (обзор популярной подростковой и молодежной прессы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://rud.exdat.com/docs/index-624983.html?page=7#492033. – 20.11.2012.

Панькив В.Г.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кораблёв А.А.

ФОРМЫ И ПРИЁМЫ ПСИХОЛОГИЗМА В РОМАНЕ Э.М. РЕМАРКА

На сегодняшний день понятие «психологизм» имеет многообразные трактовки, не имеет четкой дефиниции и поэтому остается одним из самых сложных и неоднозначных. В литературоведении психологизмом называют достаточно полное, подробное и глубокое изображение чувств, мыслей и переживаний вымышленной личности (литературного персонажа) с помощью специфических средств литературы [1, с. 7]. Психологизм – свойство художественной литературы, включающее отражение психологии автора [1, с. 8]. Изучением психологизма в литературе занимались Г.В.Ф. Гегель, Ф.В. Шеллинг, Н.Г. Чернышевский, М.М. Бахтин, Г.Д. Гачева, Л.Я. Гинсбург, А.Б. Есин, А.Н. Иезуитов, В.В. Компанеец, Б.О. Корман, Д.С. Лихачев, О.Н. Осмоловский, Т.И. Сильман.

Выделяют три основные формы способа изображения внутреннего состояния человека: «изнутри» (прямая форма) и «извне» (косвенная, внешняя) форма и суммарно обозначающая. И.В. Страхов разделяет формы психологического анализа на изображение характеров «изнутри» («путем познания внутреннего мира действующих лиц, выражаемого при посредстве внутренней речи, образов памяти и воображения») и на психологический анализ «извне» («интерпретацию писателем выразительных особенностей речи, речевого поведения, мимического и др. средств внешнего проявления психики») [1, с. 3]. А.Б. Есин выделяет еще суммарно-обозначающую форму психологического изображения – прямое называние автором чувств и переживаний, происходящих в душе героя.

В Романе Э.М. Ремарка «На Западном фронте без перемен» прослеживаются различные формы и приёмы психологизма. Прямая форма: *Мы стали чёрствыми, недоверчивыми, безжалостными, мстительными, грубыми – и хорошо, что стали такими: именно этих качеств нам не хватало* [2, с. 28]; *Мне страшно становится при мысли о том, что я ничем не могу помочь. Этот лоб с провалившимися висками, этот рот, похожий скорее на оскал черепа, этот заострившийся нос!* [2, с. 30]. Косвенная форма: *Вдруг коротышка Кропп бросает свою сигарету, с остервенением топчет ее ногами, оглядывается с каким-то опустошенным, безумным выражением на лице и бормочет...* [2, с. 23]; *В то мгновение, когда раздается свист первых снарядов, когда выстрелы начинают рвать воздух, – в наших жилах, в наших руках, в наших глазах вдруг появляется ощущение сосредоточенного ожидания, настороженности, обостренной чуткости, удивительной восприимчивости всех органов чувств.*

Суммарно-обозначающая: *Все происшедшее не укладывалось в его голове, он не понимал, что творится на белом свете* [2, с. 16].

Психологическую функцию выполняют элементы пейзажа, образующие параллелизм с состоянием души: *Холодок чувствуется только от тумана, этого жуткого тумана, который обволакивает лежащих перед нашими окопами мертвецов и высасывает из них последние, притаившиеся где-то внутри остатки жизни*.

Повествование ведется от первого лица, сосредоточено на рефлексии героя, психологической самооценке и психологическом самоанализе: *Я сажусь, на душе у меня какое-то чувство одиночества* [2, с. 46]. В романе присутствуют внутренние монологи: *Ах, мама, мама! Почему я не могу обнять тебя и умереть вместе с тобой. ... Ах, мама, мама! Давай встанем и уйдём, давай пойдём с тобой сквозь годы, в прошлое, пока с нас не свалятся все эти беды, – в прошлое, к самим себе!* [2, с. 119] и литературные сны: *Я вижу звезды, вижу ракеты, и на мгновение мне кажется, будто я уснул на каком-то празднике в саду. Я не знаю, утро ли сейчас или вечер, я лежу в белой колыбели рассвета и ожидаю ласковых слов, которые вот-вот должны прозвучать, – слов ласковых, домашних, – уж не плачу ли я? Я подношу руку к глазам – как странно, разве я ребенок? Кожа у меня нежная... Все это длится лишь одно мгновение, затем я узнаю силуэт Катчинского* [2, с. 46].

Таким образом, психологизм – это особое свойство художественной литературы, верно и живо отображающее душевные движения. В романе Э. М. Ремарка «На Западном фронте без перемен» присутствуют три основные формы психологического анализа: прямая, косвенная и суммарно-обозначающая. В романе прослеживаются следующие приемы психологизма: повествование от первого лица, внутренние монологи, самоанализ, пейзаж, сны и видения героя.

Литература

1. Есин А. Б. Психологизм русской классической литературы : кн. для учителя / А. Б. Есин. – М. : Просвещение, 1988. – 176 с.
2. Ремарк Э. М. На западном фронте без перемен. Возвращение : Романы : Пер. с нем. / Предисл. В. Кондратьева ; худож. П. Пинкисевич / Э. М. Ремарк. – М. : Худож. лит., 1988. – 399 с.

Пахолка Е.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ясинецкая Н.А.

ФРАНЦУЗСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Английский язык на 70 % состоит из заимствованных слов, большая часть из которых имеют латинское, греческое и французское происхождение. Согласно различным источникам, примерно 30% всех английских слов восходят к французскому языку [3]. История французского языка в английском началась в 1066 году после завоевания Англии норманнами во главе с герцогом Нормандии Вильгельмом. Именно тогда языком знати стал французский, а простолюдинов – английский. На протяжении трёх столетий (XI-XIV) эти два языка конкурировали друг с другом; французский доминировал, привнося в английский новую лексику. Его распространённость в кругах аристократии обусловила тематику заимствований. Так, наибольшее их количество связано с военным делом, торговлей, наукой и искусством [1]. Из 80000 наиболее употребительных слов английского языка приблизительно 22500 – это французские заимствования (всех исторических периодов) [2].

Заимствования различаются по степени адаптации. Мы выделяем полностью ассимилированные заимствования, изменившиеся фонетически, грамматически и семантически, например: *guard* – от фр. *garder – хранить*, *охранять*; *parliament* – от ст.-фр. *parlement – парламент*; *speak* – от фр. *parler – говорить*; *beef* – от фр. *boef – говядина*; *coffee* – от фр. *café – кофе*; *menu* – от фр. *menu* «детализированный список»; *picnic* – от фр. *pique-nique* «приём пищи на свежем воздухе» [2]. Ко второй группе относятся заимствования, ассимилированные частично, в том числе: 1) не ассимилированные графически (*tête-à-tête*); 2) не ассимилированные фонетически (*regime*, *ballet*, *cuisine*); 3) не ассимилированные грамматически (*corps – corps*).

В английском мы очень часто встречаем не ассимилированные французские заимствования, например: *tête-à-tête – один на один*, *mem-a-mem*; *belles-lettres* – беллетристика, художественная литература; *à la mode – модно*, *по моде*; *à la carte – согласно меню* «не комбинированный обед: нужно платить за каждое блюдо отдельно по цене, указанной в меню»; *dé jàvu – дежавю* «уже виденное»; *haute couture – высокая мода*; *Voilà! – Вуаля*! «посмотрите-ка» [3].

Господство французского языка завершается во второй половине XVI века, но наибольшее количество заимствований из него приходится как раз на это время: английский язык, вытесняя французский, особенно нуждался в обогащении своей лексики теми элементами, которыми располагал последний. Уже в XIII веке французский язык начал терять в Англии характер живого разговорного языка и постепенно превращался в традиционный

официальный язык. Теперь французскому языку была отведена роль официального в сфере международного документоведения (как латыни – в медицинской области). В связи с этим более поздние заимствования восходят преимущественно к парижскому (франсийскому) диалекту, преобладавшему в XIII веке.

Заимствования из французского языка представляли собой специфические термины-названия, связанные с новыми понятиями, привнесёнными нормандскими завоевателями. Большая часть этих заимствований так и осталась на периферии словарного запаса. Они составляют многочисленную группу многосложных слов, типичных преимущественно для языка литературного и научного, и характеризуются специфичной словообразовательной структурой [4]. Однако некоторые слова с течением времени стали обычными, повседневными и общеупотребительными, например: *face – лицо* (*la face*), *gay – весёлый* (*gai*), *letter – письмо* (*la letter*), *money – деньги* (*la monnaie*), *pay – платить* (*payer*), *river – река* (*la riviere*), *table – стол* (*la table*), *place* (*la place*), *large* (*large*), *change* (*changer*), *minute* (*la minute*), *second* (*la second*), *mountain* (*la montagne*), *soil* (*le sol*), *air* (*l'air*), *flower* (*la fleur*), *fruit* (*le fruit*).

В связи с тем, что из французского языка в английский было заимствовано много лексических единиц, которые имели сложную словообразовательную структуру, влияние французского языка в большой мере сказалось на системе английского словообразования. Определённые французские суффиксы и приставки, встречающиеся в заимствованных словах, могли извлекаться из этих слов и использоваться для образования слов от исконных корней, например: суффиксы *-able* (*admirable*, *miserable*); *-ment* (*parliament*, *government*); *-tion* (*tradition*, *nation*).

Современный словарный запас английского языка менялся и дополнялся на протяжении многих веков и сейчас имеет в своём запасе большое количество заимствованных слов, в том числе из французского языка. Но, несмотря на это, английский язык сохранил свою самобытность.

Литература

1. Французские слова в английском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://engblog.ru/french-words-in-english.
2. Французские слова в английском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.learnathome.ru/blog/french-words-in-english. – 29.01.2013.
3. Французские слова в английском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.lingvistov.ru/blog/expressions/frantsuzskiye-slova-v-angliyskom/.
4. Хауген Э. Процесс заимствования / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – Вып. 6. – М. : Прогресс, 1972. – С. 344-382.

Петергерина О.К.
(ГПОУ «Донецкий государственный колледж пищевых технологий и торговли»)
Научный руководитель: преп. Ольшанская Л.А.

РАСЦВЕТ ЖЕНСКОЙ ПОЭЗИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Первое десятилетие XX века вошло в историю русской культуры под названием «Серебряный век». Это было время небывалого расцвета всех видов творческой деятельности, рождения новых направлений в искусстве, появления плеяды блестящих имен, ставших гордостью не только русской, но и мировой культуры.

Яркой приметой русской культурной эпохи начала XX века стала женская литературно-творческая деятельность. Это явилось следствием развития женского движения. С конца XIX века активно обсуждалось положение женщин, были расширены их права, стали появляться женские общества и организации, женщинам было разрешено получать среднее и высшее образование, увеличилось число женщин, занятых в разных профессиях. Одним из доступных и распространенных занятий стала литературная деятельность.

Поэты-женщины начала XX века нисколько не уступают мужчинам по силе таланта и выразительности, их стиль своеобразен и неповторим. Они не боятся быть искренними до конца, стихи – их обнаженная душа. Почти каждое женское стихотворение – это исповедь, иногда почти молитва. Молитва не только о любви, о своей судьбе, но и о родной земле:

Так молюсь за твоей литургией
После стольких томительных дней,
Чтобы туча над темной Россией
Стала облаком в славе лучей (А. Ахматова).

Бесспорно, самыми яркими и блистательными поэтессами Серебряного века были Анна Ахматова и Марина Цветаева. По масштабам дарования эти царицы поэзии не уступали давно и признанно «коронованным» В. Брюсову и А. Блоку, С. Есенину и Б. Пастернаку. А вот основоположницей русской «женской поэзии» XX века, открывшей путь Ахматовой и Цветаевой, некоторые исследователи считают Марию Александровну Лохвицкую, подписывавшуюся псевдонимом Мирра Лохвицкая. К концу 1890-х годов она приобрела статус едва ли не самой заметной фигуры среди поэтов своего поколения. При этом «её успеху не завидовали – эта маленькая фея завоевала всех ароматом своих песен...», – писал В. И. Немирович-Данченко [4].

Ранние стихи Мирры Лохвицкой не отличались формальной новизной, но, как впоследствии признавалось, принципиально новым было в них утверждение чисто женского взгляда на мир. В творчестве М. Лохвицкой впервые в полный голос заговорила лирическая героиня-Женщина, именно с большой буквы. Всю силу

своего порыва и жажды жизни она направила исключительно в сторону любви. Она говорила с полной откровенностью о «желаньях души огневой», о «страсти бешеной» и т.п.

Поэзия Лохвицкой, изящная и колоритная, была посвящена почти исключительно романтическим чувствам. Строка «Это счастье – сладострастье» стала своего рода девизом поэтессы, о которой некоторые критики говорили не иначе, как о «русской Сафо» [2]. В своих ранних произведениях поэтесса воспевала любовь как светлое романтическое чувство, путь к семейному счастью и радости материнства. Постепенно тематика её произведений сузилась; в жизнь её лирической героини вторглась «греховная страсть, вносящая в её душу разлад». Последние годы творческой жизни Мирры Лохвицкой были отмечены упаднические настроениями. Её стихотворение«Я хочу умереть молодой...» было впоследствии признано «пророческой эпитафией»:

Я хочу умереть молодой,
Не любя, не грустя ни о ком;
Золотой закатиться звездой,
Облететь неувядшим цветком [2].

Эпоха Серебряного века подарила литературе и других ярких и самобытных женщин-поэтов: Зинаида Гиппиус, Вера Инбер, Ирина Одоевцева, Вера Аренс, Наталья Крандиевская-Толстая. Они затрагивали в своем творчестве разнообразные темы. Например, тема любви, чувственной и страстной, которая передавалась именно от лица женщины, не подвергаясь никаким запретам и умолчаниям. И диапазон мотивов в этой теме очень широк: взаимная любовь «до гроба» и невозможность обретения счастья на земле, воссоединение возлюбленных после смерти и «запретная» любовь. Заботили поэтесс и общественные темы. В эпоху революций, эмиграций и войн они высказывали свои точки зрения на сложнейшие вопросы, вместе с Родиной переживали эти кровавые дни и вместе с ней страдали, что и отразилось в их поэзии. В женской лирике Серебряного века нашли выражение и вечные вопросы бытия: вопрос смысла жизни, тема смерти, одиночества, исторической миссии поэта.

Таким образом, начало XX века стало важным этапом развития и становления русской женской литературы.

Литература

1. Александрова Т. Мирра Лохвицкая. Биография [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.mirrelia.ru/bio/.
2. Левина А. Женская поэзия или поэзия женщин? (Творчество русских поэтесс XX века) [Электронный ресурс] // Эстезис. – 2005. – № 5. – Режим доступа : http://aesthesis.ru/magazine/august16/womenspoetryxx.

3. Фокин П. Серебряный век. Портретная галерея культурных героев рубежа XIX – XX веков / П. Фокин, С. Князева. – Т. 2. – М. : ЗАО ТИД «Амфора», 2007. – 212 с.
4. Немирович-Данченко В. И. Погасшая звезда / В. И. Немирович-Данченко // На кладбищах [Электронный ресурс]. – Ревель, 1922. – Режим доступа : http://www.mirrelia.ru.

Петренко О.Р.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Розова И.В.

АВТОРСКАЯ МОДАЛЬНОСТЬ АНГЛИЙСКОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Речь является главным средством человеческого общения. Исторически сложившуюся систему речевых средств, используемых в различных социальных сферах, называют функциональным стилем речи. Среди них традиционно выделяют: научный, официально-деловой, публицистический, художественный и разговорный. Стили речи дифференцируются по условиям и целям коммуникации в определенной сфере общественной деятельности.

Наше исследование раскрывает сущность газетного подстиля речи, который выступает частью публицистического стиля. Актуальность газетного подстиля очевидна, поскольку именно данный подстиль речи является доступным практически всем социальным слоям, а проблемы, освещаемые в его текстах, являются оперативным отображением реальности и происходящих событий.

Краткость, присущая газетному подстилю речи, обуславливает экономию языковых средств за счет коммуникативно менее важных фрагментов сообщения. Она достигается путем компрессии информации и передачи некоторой части сообщений имплицитно [3, с. 109]. Кроме того, в газетном тексте присутствуют клишированные конструкции, конструкции с эллипсисом и др. [3, с. 114]. Клише черпаются из профессиональных жаргонов (полит. *hard-liner – консерватор*) или общего сленга (*think-tank – мозг*) [2, с. 122]. Встречаются также социолекты, диалектизмы, фразеологизмы, тропы и средства выразительности, которые служат для обогащения речи и придания ей неповторимости звучания и красочности.

К тому же, в газетных текстах используется формула AIDA – «Attention, Interest, Desire, Action», принятая в практике маркетинга как модель потребительского поведения, описывающая последовательность событий, ведущих к принятию решения: внимание → интерес → потребность → действие [4]. Газетному подстилю характерен синтез двух тенденций, а именно тенденция

к стандартизации, свойственная строгим стилям (научному, официально-деловому), и тенденция к экспрессивности, характерная для разговорной речи и языка художественной литературы. Именно поэтому в качестве основной особенности газетного подстиля следует отметить синтез строго последовательного и достоверного изложения информации с экспрессивной оболочкой ее подачи.

В нашем исследовании английский публицистический текст рассматривается с позиции реализации в нем одной из текстовых категорий – категории модальности, в частности – авторской модальности, которая базируется на оппозиции модуса общеязыкового и общесоциального этико-эстетического нормативного представления о ценности предметов и явлений объективного мира и модуса авторской субъективности, т.е. индивидуального авторского преломления нормативных представлений.

Авторскую модальность английского публицистического текста следует считать категорией антропоцентрической, так как языковая картина мира автора связана с носителем языка как субъект восприятия и познания мира; аксиологической, так как оценка составляет основу авторской модальности; семантической, так как авторская модальность представляет собой взаимодействие отрезков семантической информации, содержащих знание говорящего об определенном фрагменте окружающего мира; функциональной, так как языковые средства выражения авторской модальности неизбежно выражают отношение автора к изображаемому и отличаются полифункциональностью [1].

Экспрессивная функция языковых средств авторской модальности заключается в их выразительных возможностях, воздействии на читателя; эмотивная направлена на обеспечение соответствующей эмоциональной реакции читателя на изображение; модальная выражает субъективную оценку изображаемого и во взаимодействии с вышеуказанными функциями реализует концепт автора. Авторский концепт английского публицистического текста – это смысловой стержень, вокруг которого организуются отдельные языковые элементы текста.

Британской прессе как элементу газетного подстиля присущи следующие характеристики авторского восприятия:

1) обилие цитат и прямой речи (как подтверждение достоверности информации) [2];

2) замена глагола устойчивым сочетанием (часто в пассивной форме) *make contact with, have the effect of, a development to be expected*;

3) использование герундия (предпочтительней в предложных оборотах) *by examination of – by examining*;

4) замена простых коротких слов более сложными оборотами с предлогами – *having regard to, in view of*;

5) постановка обстоятельства времени между подлежащим и сказуемым, с последующей концентрацией внимания на сказуемом (*A group of Tory backbenchers yesterday called for restrictions of the CND Easter peace demonstration*).

Таким образом, авторская модальность английского публицистического текста реализуется путем лингвистического обогащения речи за счет придания ей высокого уровня вариативности использованных средств языка.

Литература

1. Мусаева Г. Ф Роль категории модальности в реализации прагматических установок в художественном тексте / Г. Ф. Мусаева. – Баку, 1991. – 23 с.
2. Наер В. Л. Функциональные стили английского языка / В. Л. Наер. – М. : Изд-во МГПИИЯ, 1981. – 458 с.
3. Стриженко А. А. О некоторых особенностях публицистического стиля / А. А. Стриженко. – М. : Наука, 1982. – С. 109-125.
4. Формула AIDA [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki/АИДА.

Петренко О.Р.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: преп. Фалина Н.А.

КАТЕГОРИЯ ПРИЗНАКА В НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

Сегодня мы сохраняем информацию в письменном или электронном виде посредством аудио- и видеоносителей. А ведь когда-то единственным способом передачи жизненного опыта и знаний являлся наш язык. До сегодняшних дней сохранились песни, сказки, обряды, передаваемые из поколения в поколение при помощи устной речи. Однако самым кратким видом устного народного творчества считаются пословицы и поговорки. Именно с их помощью речь обретает ясность и выразительность.

Ежедневно в каждом уголке планеты люди, независимо от их возраста, социального положения или интеллектуального уровня развития, используют в речи краткие, но емкие изречения. Это обусловлено тем, что в силу своего устного характера, пословицы и поговорки неизменно сопровождают человека на протяжении всей его жизни – начиная с раннего детства и заканчивая глубокой зрелостью.

Пословицы – это краткие, нередко ритмизованные изречения, представляющие собой законченные предложения и выражающие определенные умозаключения. Они относятся к речевым жанрам

фольклора, так как не исполняются специально, как, например, сказки, песни, а употребляются в разговорной речи между прочим, к слову, а поговорка – это словосочетание, оборот речи, отражающий какое-либо явление жизни и носящий юмористический характер [1, с. 4]. Пословицы и поговорки входят в жизнь каждого человека, возвышая нас над обыденной лексикой повседневности.

Такие формы устного народного творчества, как пословицы и поговорки, следует отличать от фразеологизмов, поскольку фразеологизмы – это иные структурно-семантические единицы речи. В их основе лежат понятия, а не суждения и поэтому, в отличие от пословиц и поговорок, они не представляют собой законченное по смыслу и по структуре предложение. Смысл фразеологизма *eine böse Sieben* (разг. устарев. «злая баба», «ведьма», «баба-яга») заключен в понятии «злая семерка», которое в карточной игре «Karnöffelspiel» используется для обозначения карты «7», изображающей черта или ведьму.

Как известно, основой функционирования человеческого мышления является именно категоризация, которая обеспечивает существование человека в целом – в мире природы, людей, собственных мыслей. М. С. Фильцова считает, что «иерархически упорядоченная система понятийных категорий лежит в основе каждого языка, и при всём формальном многообразии существующих языков этот понятийный каркас (логико-семантические категории, образующие ядро грамматических категорий) для большинства языков един» [2, с. 541].

В нашем исследовании мы объединили пословицы и поговорки немецкого языка, полагаясь на категорию признака. Данная категория является одной из основополагающих категорий в перцептивных и мыслительных процессах человеческого сознания. Важность и значимость данной категории несомненна и подтверждается неустанным интересом к ней философов, психологов, психолингвистов и лингвистов.

Мы выделили три основных признака, объединяющих пословицы и поговорки немецкого языка: зоонимы, гастрономизмы, профессионализмы.

Роль животных в жизни человека всегда была исключительно велика, особенно на ранних этапах развития человечества. Уступая животным в ловкости и силе, человек смог выжить только за счёт своего интеллектуального преимущества. Ему важно было не только знать особенности поведения животных, но и передавать эти знания следующим поколениям. К первой группе относят пословицы и поговорки типа: *der Wolf ändert wohl das Haar, doch bleibt er, wie er war (волк каждый год линяет, а нрава не меняет – сколько волка ни корми, все равно в лес смотрит; горбатого могила исправит), sei eine Schnecke im Raten, ein Vogel in Taten (когда советуешься, будь*

улиткой, в деле будь птицей – 7 раз отмерь, 1 раз отрежь), der Esel und die Nachtigall haben beid' ungleichen Schall (у осла и соловья голоса неодинаковы – гусь свинье не товарищ).

Ко второй группе принадлежат такие пословицы и поговорки, как: *in der Kürze liegt die Würze (в краткости соль – краткость – сестра таланта), Naschen macht leere Taschen (лакомство опорожняет карманы – по одежке протягивай ножки), Faul kriegt wenig ins Maul (ленивый получает мало еды – кто не работает, тот не ест).* Не стоит думать, что пословицы о еде связаны лишь с кулинарией. Они учат нас быть трудолюбивыми, честными, добросовестными, уметь отвечать за свои поступки.

Пословицы и поговорки о профессии и ремесле, относящиеся к третьей группе, посвящены не только тому, чем люди обычно зарабатывают себе на жизнь, они также отражают накопленные человеком знания, которые формируются в результате наблюдений и размышлений: *Jeder ist seines Glückes Schmied (каждый – кузнец своего счастья), der Schneider trägt zerrissene Kleider (портной носит рваную одежду – сапожник без сапог), die Erfahrung ist ein strenger Lehrmeister (опыт – строгий учитель – опыт – лучший учитель*).

Пословицы и поговорки являются неотъемлемой частью повседневного общения, в них отражаются воззрения, традиции, обычаи того или иного народа. Специфика употребления пословиц и поговорок немецкого языка свидетельствует о том, что языковая картина мира является интерпретацией отображения реальности, причём специфичной для каждого из языков.

Литература

1. Мокиенко В. М. В глубь поговорки / В. М. Мокиенко. – М. : Просвещение, 1975. – 174 с.
2. Фильцова М. С. Понятийная категория «признак предмета» и некоторые ономасиологические средства её выражения / М. С. Фильцова // Молодой ученый. – 2015. – № 18. – С. 541-544.
3. Немецкий язык онлайн. Немецкие фразеологизмы [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа : http://startdeutsch.ru/poleznoe/chitat/832-nemetskie-frazeologizmy. – 03.04.2017.
4. Поговорки народов мира. Немецкие пословицы и поговорки [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа : http://pogovorka.yaxy.ru/pogovorki_ger.html. – 01.04.2017.

Петрова Е.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Безуглая Л.И.

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕЛОВЕКА

В настоящее время возникают все чаще стрессовые и экстремальные ситуации, когда человеку необходимо уметь держать себя в руках и руководить своими эмоциями. Неконтролируемые, негативные эмоции, такие как гнев, злость, ненависть, можно сравнить с оружием, которое может убить как самого человека, так и поранить окружающих его людей. Опасность, дефицит времени, неуверенность в своих силах, высокое чувство ответственности приводят к перенапряжению нервной системы. Долговременное такое состояние может принимать застойный характер и тем самым провоцировать возникновение неврозов и состояний фрустрации, характеризующихся разочарованием, отчаянием и негативными переживаниями [1].

В докладе Комитета экспертов ВОЗ указывается, что одной из главных причин увеличения числа сердечнососудистых заболеваний являются чрезмерные психоэмоциональные нагрузки [3]. В последнее десятилетие огромный интерес среди отечественных и зарубежных ученых вызывают исследования в области эмоционального интеллекта, так как от уровня его развития зависит не только здоровье человека, но и его способность адаптироваться в социальной сфере и строить межличностные отношения.

Впервые понятие «эмоциональный интеллект», как способность воспринимать, понимать и регулировать свои эмоции, вводят в научный обиход Д. Мейер и П. Сэловей. В 1997 г. они дорабатывают и расширяют свою модель эмоционального интеллекта, в которой делают новый акцент на когнитивную составляющую, которая напрямую связана с переработкой информации об эмоциях, что непосредственно и влияет на личностный рост человека. В свете этих изменений понятие эмоционального интеллекта получает новое определение – как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, а именно как умение определять значение эмоций и видеть связь их друг с другом, а также использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений [2].

Проведенный нами анализ медико-биологических и педагогических литературных источников по теме исследования показал, что физическая культура несет в себе не только наиболее естественные и мощные воздействия, обеспечивающие целенаправленное физическое развитие функций и структур организма, но и способствует развитию психоэмоциональных качеств, которые позволяют контролировать как действия, так и

эмоции человека. На занятиях физической культурой развивается не только двигательные способности человека, но и приобретаются умения сознательно управлять своими эмоциями.

Особенно это актуально для таких отрицательных эмоций как гнев, раздражение, агрессия. Это связано с тем, что физические упражнения значительно снижают уровень адреналина и тестостерона в крови, а это приводит к снижению общего эмоционального напряжения и агрессивности в частности. У систематически занимающихся физической культурой нервная система характеризуется сбалансированными процессами возбуждения и торможения, оптимальной подвижностью и высокой выносливостью. Занятия физической культурой и спортом обеспечивают разрядку инстинктивной агрессии в социально приемлемой форме. Спорт учит не только сдерживать свои эмоции, но и управлять ими. Так как для того, чтобы выиграть бой/соревнование или показать высокий спортивный результат, нужна не только физическая подготовка, но и психологическая уравновешенность [4].

На занятиях физической культурой, как нигде более, предоставляется возможность понимать свои эмоции и эмоции других людей, которые связаны как с внутренними, так и с внешними событиями. Речь идет о способности к определению эмоций на основании физического состояния, а также внешнего вида и поведения. Великий русский физиолог и психолог И. М. Сеченов в связи с этим писал: «Все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению – мышечному движению».

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующий вывод: физическая культура не только способствуют гармоничному физическому развитию человека, но и значительно расширяет диапазон умений и навыков по психоэмоциональной саморегуляции. Это позволяет более широко смотреть на мир, максимально быстро решать возникающие проблемы и успешно адаптироваться в социуме.

Литература

1. Безуглая Л. И. Методика преодоления психосоматического напряжения у студентов на занятиях по физическому воспитанию / Л. И. Безуглая // Проблемы современного педагогического образования : сб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вып. 44. – Ч. 4. – С. 11-17.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гаулман. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 560 с.
3. Здоровье-21 : Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ : Введение / Европейская серия по

достижению здоровья для всех. – Копенгаген : (ЕРБ) ВОЗ, 1999. – 310 с.
4. Павлов А. С. Агрессивность в спорте и пути ее оптимизации / А. С. Павлов // Мат. науч. практ. конф. вузов Донецкой обл. «Физическое воспитание – здоровье студентов». – Донецк, 1999. – С. 82-83.
5. Стейн С. Дж. Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи / Стивен Дж. Стейн, Говард И. Бук. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2007. – 384 с.

Петрова Е.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Бойко О.В.

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современном мире люди всё чаще и чаще сталкиваются с проблемой неумения контролировать и сдерживать свои эмоции. Поэтому актуальным остается вопрос о формировании эмоционального интеллекта и определении факторов, от которых зависит контроль человека над эмоциями и поведением.

Эмоциональный интеллект – это способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач. Впервые это понятие было введено П. Саловеем и Дж. Майером. Эмоции являются двигателем действий, поступков, решений человека. Мы учимся распознавать эмоции с детства, а контролировать – всю жизнь. От уровня развитости эмоционального интеллекта зависит психологическое здоровье, способность адаптироваться в социальной сфере и строить межличностные отношения.

Целью статьи является рассмотрение факторов, влияющих на развитие эмоционального интеллекта младших школьников, а именно материнского уровня эмоционального интеллекта и типа темперамента ребенка.

Исследованию эмоционального интеллекта посвящены работы Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, И.Н. Андреевой [1; 2; 3]. Некоторые психологи утверждают, что развитию эмоционального интеллекта способствуют биологические предпосылки (уровень эмоционального интеллекта родителей, правополушарный тип мышления, свойства темперамента), а некоторые утверждают, что социальные (степень развития самосознания, уровень эмоциональной компетентности, андрогинность, внешний локус контроля).

Формирование эмоционального интеллекта особенно актуально для младшего школьного возраста, так как это возраст, который подвластен изменениям и влияниям со стороны взрослых. Именно в возрасте от 6 до 10 лет ребёнок ещё зависит от круга семьи, но уже имеет своё мнение, может рассуждать и анализировать, а значит, имеет свою точку зрения, формирует свой стиль жизни.

Первый фактор, способствующий развитию эмоционального интеллекта, – это влияние матери на ребёнка. Мы предполагаем, что уровень эмоционального интеллекта младшего школьника будет зависеть от уровня эмоционального интеллекта матери. Ребёнок растёт и развивается в семье, поэтому, окруженный заботой и воспитанием близкого родственника, ребёнок копирует поведение взрослого. Из этого следует, что ребёнок может копировать мимику, жесты, интенсивность проявления эмоций.

Следующий фактор, который, по нашему мнению, будет влиять на развитие эмоционального интеллекта, – это тип темперамента ребенка. В младшем школьном возрасте уже можно чётко определить, к какому типу темперамента можно отнести реакции ребёнка. Холерики вряд ли часто могут контролировать свои эмоции, а это является частью эмоционального интеллекта, а меланхолики слабо проявляют эмоции. Это свидетельствует о том, что тип темперамента влияет на развитие эмоционального интеллекта, а также о том, что он формируется в определённых условиях.

На современном этапе развития психологической науки исследования эмоционального интеллекта становятся популярными. Учёные выдвигают свои концепции, гипотезы. Однако недостаточно изученными остаются вопросы о зависимости уровня развитости эмоционального интеллекта от типа темперамента, от физической культуры человека. Были попытки исследовать зависимость уровня эмоционального интеллекта ребёнка от близких родственников. Мы же делаем упор именно в сторону зависимости от матери, так как именно мать влияет на ребёнка, который ещё находится во внутриутробном развитии, и тем более на его развитие после рождения. Подтверждение наших предположений в ходе экспериментального исследования и будет целью нашей дальнейшей работы.

Литература

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57-65.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 560 с.
3. Стейн С. Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи / Стивен Стейн, Говард Бук. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2007. – 384 с.

Петрова Е.Ю.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Теркулов В.И.

КОМПОНЕНТЫ АББРЕВИАЦИОННОЙ ГРУППЫ *ГОР-* В ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Данная работа посвящена ономасиологическому анализу компонентов аббревиационной группы (далее – АГ) *гор-*.

Существует три предложенных В.И. Теркуловым приёма определения направления деривации: квантитативный, семантический и ономасиологический [1, с. 277]. Ономасиологический анализ состоит в том, чтобы выяснить, создано ли словосочетание по стереотипизированной модели модификационного слова, или же структура сложносокращенного слова (далее ССС) и эквивалентное ему словосочетание уникальна для данной номинатемы.

В.И. Теркулов вслед за М. Докулилом и Е. Селивановой определяет ономасиологическую модель как структуру, состоящую из следующих компонентов: а) *ономасиологического базиса* (ОБ) – родового понятия (например, «объект»), к которому отнесено наименование; б) *ономасиологического признака* (ОП) – части ономасиологической модели, которая конкретизирует выражаемое базисом понятие [2, с. 146].

При рассмотрении компонентов АГ *гор-* было обнаружено 7 ОБ:

1) предприятие, например: *гормолзавод – городской молочный завод*;
2) организация, например: *горисполком – городской исполнительный комитет*;
3) учреждение, например: *горДК – городской дом культуры*;
4) участник, например: *горкандидат – городской кандидат*;
5) услуга, например: *горзаказ – городской заказ*;
6) территория, например: *горпарк – городской парк*;
7) отрасль, например: *горавиа – городская авиация*.

Для АГ *гор-* обнаружено 2 ОП:

1) статус, например: *горкандидат – городской кандидат* («участник+статус»);
2) локатив, например: *горбольница – городская больница* («учреждение+локатив»).

ЛСГ – группа слов, «объединяемых общностью категориально-родовой семы (архисемы) и общностью частеречной отнесенности» [3]. В ходе работы были выявлены ЛСГ и определены такие ономасиологические модели, представленные в АГ *гор-*.

I. Названия объединений людей:

1) ономасиологический базис «организация»; модель «организация+локатив»/«организация + статус»: *горадминистрация*;

2) ономасиологический базис «учреждение»; модель «учреждение+локатив» / «учреждение+статус»: *горполиклиника*;

3) ономасиологический базис «предприятие»; модель «предприятие+локатив»: *гормолзавод*.

II. Пространственный объект:
ономасиологический базис «территория»; модель «территория + локатив»: *горпарк*.

III. Объект:
ономасиологический базис «объект»; модель «объект + статус»: *горкаток*.

IV. Участник:
ономасиологический базис «участник»; модель «участник + статус»: *горкандидат*.

V. Услуга:
ономасиологический базис «услуга»; модель «услуга + статус»: *горзаказ*.

VI. Отрасль:
ономасиологический базис «отрасль»; модель «отрасль+статус»: *горавиа*.

Итак, наиболее часто в рассмотренных ономасиологических моделях АГ компонент *гор-* фигурирует в модели «организация+локатив/статус». Было выделено 14 таких случаев. 8 раз отмечается модель «учреждение+локатив/статус». В дальнейшем предполагается провести полный анализ АГ *гор-*.

Литература

1. Теркулов В. И. Два типа трактовки эквивалентности «слово – словосочетание» в «Толково-словообразовательном словаре сложносокращенных слов русского языка» / В. И. Теркулов // Реквием филологический. – Донецк, 2015. – С. 273-283.
2. Селиванова Е. А. Когнитивная ономасиология / Е. А. Селиванова. – К. : Фитосоциоцентр, 2000. – 248 с.
3. Рублева О. Л. Лексикология современного русского языка [Электронный ресурс] / О. Л. Рублева. – Режим доступа : http://bookbk.net/book/140-leksikologiya-sovremennogo-russkogo-yazyka-o-l-rubleva/30-224-leksiko-semanticheskie-i-tematicheskie-gruppy-slov.html.

Петрова И.Н.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)
Научный руководитель: канд. ист. наук Санжаров В.А.

ПРОТИВОСТОЯНИЕ ФРАНЦУЗСКОЙ КОРОНЫ И БУРГУНДСКОГО ДОМА КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ЛЮДОВИКА XI: ОТВЕТЫ НА ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

В изучении истории Французского государства актуальна проблема «переходного времени» между периодами Средневековья и Ранним Новым временем, которое ознаменовалось централизацией государственного управления, а также становлением незыблемости королевской власти. Важно отметить, что во Франции переход становления «классической монархии» начался раньше, чем в других странах Западной Европы, что связывают с политикой короля Людовика XI, которая не находила соответствия с действиями государей того времени. Исходя из этого, обусловлена актуальность данного исследования, которая заключается в выявлении особенностей личностных характеристик Людовика XI, особенностей поведения, повлиявших на формирование нового облика Франции в период Раннего Нового времени.

В качестве исторического источника были использованы «Мемуары» Филиппа де Коммина, бургундского дворянина, который вначале служил Карлу Смелому, потом перешел на сторону Людовика XI, находясь в самой гуще политических событий.

В изучении данного вопроса остро стоит проблема осмысления роли среды на формирование личности. В частности, французский историк Э. Ле Руа Ладюри связывает возникновение модернизационных процессов в годы правления Людовика XI с закономерным экономическим развитием европейских стран в целом, подчеркивая, что сам король к этому «никак не был причастен» [3, с. 75-76]. Идею закономерного историкокультурного элемента, который определяет модель формирования французского раннего абсолютизма, постулирует и И.Ю. Николаева.

Используя междисциплинарный синтез методов истории и психологии, она приходит к выводу: идентичность личности Людовика XI определяется базисными установками, заложенными на уровне культурно-генетической матрицы. И.Ю. Николаева, опираясь на генетический подход в психоанализе, при сравнении Людовика с его главным оппонентом, Карлом Смелым, приводит генеалогический ряд предков Карла, полагаясь на прозвища, которые современники дали бургундским герцогам [5, с 288, 303-306]. Однако при рассмотрении биографий предков Людовика XI становится очевидным, что поведение и способы ведения политики этих королей различны. Следовательно, при изучении личности

Людовика XI важно принимать во внимание и «социальное значение индивидуальности» [1] наряду с закономерностями развития средневекового общества и культурно-генетическим фактором.

Как было обозначено ранее, Людовик XI как государь и как личность был не похож на своих предшественников. Анализируя «Мемуары» Филиппа де Коммина, мы видим, что Людовик XI умел гибко и прагматично реагировать на вызовы среды, что, в конечном счете, определило стилистику поведения короля. Ярким примером борьбы короля с окружением является фронда принцев, против Людовика XI собралась вся феодальная Франция, и положение его было очень затруднительным. Однако король, несмотря на поражения, в ущерб своим интересам и авторитету пошел на уступки и сумел разъединить силы противника, расправляясь с врагами поодиночке [2, с. 47].

Несмотря на успехи, герцогство Бургундия, по-прежнему находилось в руках Карла Смелого. Противостояние Людовика XI и герцога Бургундского было затяжным, перемирия нередко сменялись обострениями конфликта. Враждующие стороны выбрали разные способы ведения борьбы: Карл Бургундский действовал силой, а король использовал очень хитроумную и гибкую политику. Людовик XI не хотел рисковать, поэтому всячески избегал военных столкновений [2, с. 125, 127]. И, напротив, всячески поддерживал войны Карла Смелого путем подкупа и переговоров с его врагами и союзниками. Так король добился заключения союза между швейцарцами и городами в верховьях Рейна, между швейцарцами и герцогом Сигизмундом Австрийским, Людовик XI ввел переговоры с Миланом, благодаря чему король препятствовал найму Карлом Смелым итальянцев [4, с. 10-11].

Филипп де Коммин в своих «Мемуарах» часто пишет об отношениях Людовика XI с королем Англии Эдуардом IV, Людовик всячески «прельщал» последнего, чтобы англичане не поддержали бургундцев: раздавал щедрые подарки, устраивал роскошные пиры, и даже постоянно выплачивал пенсии королю и его приближенным, в том числе тайно [2, с. 120-122, 136, 141-142, 145, 149, 152, 222]. Кроме этого, французское правительство всячески старалось привлечь на свою сторону отдельные прослойки населения в Бургундском герцогстве, отсылая туда шпионов под видом нищенствующих, паломников [2, с.166]. В итоге многолетнего противостояния чужими руками Людовику XI удалось победить Карла Смелого. 5 января 1477 г. Карл был убит в битве со швейцарцами под Нанси, после его смерти бургундский сейм принял решение передать герцогство Бургундское под управление французскому королю.

Таким образом, Людовик XI по праву принадлежит к числу наиболее искусных королей Западной Европы XV века. Он является одним из новаторов в ведении дипломатических отношений, которые повсеместно

распространены и в современности. При этом политика Людовика была глубоко личностной: он не боится идти против течения, против обстоятельств, против врагов, родственников, собственного окружения. Иногда он осознанно провоцирует антикоролевские агрессивные вызовы. Его политика построена на постоянном противостоянии. Результат – правление Людовика XI ознаменовалось собиранием французских земель, централизацией государственного управления, а также становлением абсолютной власти монарха, что послужило толчком в развитии французского государства в Раннем Новом времени.

Литература

1. Иконникова С. Н. Биография как социокультурное измерение истории [Электронный ресурс] / С. Н. Иконникова // Культурологический журнал. Электронное периодическое рецензируемое издание. – 2011. – Вып. 4. – Режим доступа: http://cr-journal.ru/rus/journals/100.html&j_id=8. – 27.03.2017.
2. Коммин Ф. Мемуары / Ф. Коммин; пер. с фр. Ю. П. Малинина. – М. : Наука, 1986. – 500 с.
3. Ле Руа Ладюри Э. История Франции. Королевская Франция. От Людовика XI до Генриха IV. 1460-1610 / Э. Ле Руа Ладюри; пер. с фр. Е. Н. Корендясова, В. А. Павлова. – М. : Междунар. отношения, 2004. – 416 с.
4. Маслов Р. А. Письма Людовика XI как источник по истории присоединения герцогства Бургундия к Франции / Р. А. Маслов // Вестник Башкирского университета. – 2005. – Т. 10. – № 1. – С. 7-14.
5. 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.

Полухина А.И.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кочетова С.А.

ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ ПОЭТИКИ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА

До прихода А.П. Чехова в русскую литературу считалось, что малая эпическая форма является частью большой (романной) формы. Так, по словам В.Г. Белинского, например, повесть – это «глава, вырванная из романа» [5].

Чеховский рассказ на фоне складывающихся десятилетиями норм соотносительности большой и малой романных форм выделяется своим качественным своеобразием. Характеризуя вклад А.П. Чехова в мировую литературу, Л.Н. Толстой отмечал: «Чехов создал новые, совершенно новые, по-моему, для всего мира формы написания...

Чехова как художника, нельзя уже сравнивать с прежними русскими писателями – с Тургеневым, с Достоевским или со мною» [2, с. 65]. Такие нововведения не могут ограничиться только лишь стилем написания, это целый жанр.

По словам В.В. Голубкова, своеобразие и заслуга А. Чехова заключается в его новом понимании существа рассказа как малой эпической формы, он довел этот жанр до совершенства, добиваясь того, чтобы рассказ в своем малом объеме отражал как можно с большей силою существенные стороны жизни, с максимальной правдивостью [1]. В начале своей творческой деятельности А.П. Чехов придавал большее значение сжатости рассказа, что было позаимствовано у редакторов мелких журналов, в основном юмористических, для них короткий рассказ был самым оптимальным вариантом публикаций. Вскоре писатель пришел к выводу, что такое требование, которое стесняет размах писателя, имеет свои плюсы: оно содействует силе и выразительности текста, при этом устраняя всё лишнее из рассказа.

Главным требованием А.П. Чехова к своей творческой деятельности стало искусство композиционной сжатости, умение не только писать, но переделывать, исправляя и вычеркивая всё, без чего можно обойтись. Сам же А.П. Чехов в своем письме к А.С. Суворину написал: «Краткость – сестра таланта» [1, с. 5]. Требуя максимального сокращения написанного, но без потери сути и мысли, которую хочет донести читателю, А.П. Чехов создал поэтику короткого рассказа, в которой по-своему решал вопросы о языке автора и героях рассказа, о сюжете и о композиции. Основным вопросом для писателя-новатора стало соотношение формы и содержания. В его рассказах отражены мастерски реализованные в художественной практике черты поэтики рассказа.

А.П. Чехов в своих рассказах не дает развернутый сюжет, биографию и развернутую характеристику героя. Писатель неоднократно говорил, что действующих лиц в рассказе не должно быть много, а их характеры должны быть уже готовыми и сформировавшимися, контрастными. Сюжет в рассказах строится на одном эпизоде, расстояние от завязки до развязки маленькое, что предопределяет развертывание сюжета как энергичное, стремительное действо.

Чтобы достичь максимального раскрытия проблемы и лаконичности рассказа, А.П. Чехов всегда уделял особое внимание языку произведения. Известна его позиция, согласно которой в языке необходимо соблюдать строжайшую экономию, поэтому язык должен быть простым и доходчивым. «...Сократи, брате, сократи! Начни прямо со второй страницы... Сократи больше чем на половину. Вообще, извини, пожалуйста, я не хочу признавать рассказов без марок. Надо люто марать» [цит. по: 1, с. 6]. В речи действующих лиц А.П. Чехов заботился о максимальной типизации языка, его

соответствии характеру и статусу героя. В его рассказах было важно, чтобы ни одно слово не проходило мимо читателя. Но также язык должен быть гибким, речь героя не должна быть однообразной.

Своеобразие рассказов А.П. Чехова заключается и в том, что в его произведениях широко используется такая жанровая вставка, как анекдот. Это особенно касается его ранних рассказов, которые публиковались под псевдонимом Антоши Чехонте. И даже такие произведения, как «Тоска», «Хористка», «Ванька», «Скорая помощь» и похожие ранние рассказы, будучи предпосылками новой модификации малой эпической формы, являются интересным литературным явлением – «слезным анекдотом» [4, с. 14]. В рассказах Антоши Чехонте доминировало анекдотическое слово, но оно также не покинуло и зрелые рассказы писателя. Жанровое своеобразие зрелого чеховского рассказа в том и состоит, что он не знает ни притчи, ни анекдота в чистом виде. Писатель мастерски соединил анекдот и притчу и «внедрил» их в рассказы.

Характерной чертой чеховской прозы является то, что повествователь «рисует всегда только контурами... давая не всего человека, не все положение, а только существенные их очертания... не столько портреты, сколько силуэты» [4, с. 201]. Такая особенность также восходит к притче и анекдоту. В.И. Тюпа отмечал, что этим жанрам в равной степени присущи «неразвернутость» характеров персонажей, их силуэтная характеристика, которую А.П. Чехов в предысториях его героев, рассказываемых как бы невзначай, мимолетно, между прочим, довел до совершенства. Взаимодействие данных жанров является ключом к чеховской прозе.

Писатель мастерски использовал сходства и различия таких жанров, как анекдот и притча, для усовершенствования ранее существовавшего в литературе жанра рассказа. Его основной принцип, о котором А.П. Чехов 11 апреля 1899 года пишет своему брату Ал.П. Чехову: «Краткость – сестра таланта», но это не мешает писателю побуждать читателя к активной мыслительной деятельности, передавая главную мысль через сюжет, речь и образ героев.

Литература

1. Голубков В. В. Мастерство А. П. Чехова / В. В. Голубков. – М., 1958.
2. Корман Б. О. Практикум по изучению художественного произведения / Б. О. Корман. – Ижевск, 1977. – 113 с.
3. Поспелов Г. Н. Теория литературы / Г. Н. Поспелов. – М. : Высш. шк., 1978. – 351 с.
4. Тюпа В. И. Художественность чеховского рассказа / В. И. Тюпа. – М. : Высш. шк., 1989. – 135 с.
5. Белинский В. Г. О русской повести и повестях Н. Гоголя [Электронный ресурс] // Lib.ru/Классика. – Режим доступа : http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0320.shtml.

Полякова М.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Евсюкова Н.В.

РОЛЬ КРЕСТЬЯНСКОЙ РЕФОРМЫ 1861 ГОДА В ФОРМИРОВАНИИ РАБОЧЕГО КЛАССА ДОНБАССА

Донбасс – рабочий регион, большая часть его населения посвятила свою жизнь работе на промышленных предприятиях. Рассмотрим, как и когда крестьянский регион превратился в промышленный; получило ли российское крестьянство, а в частности донбасские крестьяне, свободу от феодального гнета. Крестьянская реформа, проведенная российским императором Александром II, была действительно значимой – отменяла крепостное право, освобождала крестьян от помещичьего гнета, но происходило ли так все в действительности.

Реформа предполагала разделение земли между крестьянами, каждому полагалось 3-4 десятины надельной земли, на практике им была дарована лишь одна десятина. Вдобавок, помещики продолжали наживаться на сельских землях, захватывая те из них, которыми пользовалось крестьянство до реформы. К тому же, сохранились крепостнические пережитки, несмотря на их запрет. Ситуацию усугубляли такие кризисные явления сельского хозяйства, как – низкая урожайность и слабая индустриализация, которая могла бы увеличить его продуктивность. Возникла проблема обнищания крестьянства.

Российская империя и Донбасс как ее часть нуждались в индустриальном развитии, дабы быть на уровне с передовыми странами мира. Промышленность развивалась быстрыми темпами, но она была невелика и тонула в аграрном море. Из этого следует вывод, что страна нуждалась в переменах и начинала новый этап развития. «Новый этап развития страны был связан с процессом индустриализации, который затронул и сельское хозяйство, и крестьян... все это сказалось на жизни крестьян» [4, с. 24].

Из вышеизложенного следует, что в пореформенный период землевладение всех категорий крестьян резко сократилось, уменьшался и их доход, что также было связано со слабой индустриализацией и, как следствие, регрессией сельского хозяйства. Следует отметить, что нехватка земли приводила к ее аренде крестьянами у помещиков.

Были созданы все предпосылки для формирования новой прослойки населения: «А те (крестьяне) в «рабочий» класс превращались» [1, с. 113]. Разоренные крестьяне были вынуждены работать в помещичьих экономиях: «Крестьяне могли прокормить себя лишь наемным трудом. Суконные фабрики поглощали безработных «в наем» [1, с. 113]. Уже в 80-х годах XIX века многие

из них «перешли к занятиям на заводах и шахтах» [3, с. 32]. Отмена крепостничества привела к изменению структуры общества – формированию пролетариата.

Таким образом, оформился взаимосвязанный процесс: расширение рабочей прослойки населения вело к возникновению и концентрации промышленных предприятий, и обратно пропорционально – «с начала XIX в. зарождается крупная промышленность, потребовавшая специальных рабочих, число которых начинает с этого времени усиленно расти» [2, с. 64].

Итак, крестьянская реформа 1861 г. привела к обезземеливанию крестьян, которые были вынуждены переформатироваться в рабочие кадры – шахтеров, металлургов и т.д., этому также способствовал регресс сельского хозяйства, спровоцированный его низкой индустриализацией и, как следствие, снижением показателей производительности, приведших к обнищанию сельского населения Донбасса. То есть мы с уверенностью можем установить причинно-следственную связь между реформой Александра II и оформлением донбасского пролетариата.

Литература

1. Балялин Ю. Е. Краткая незаконченная история моей отчизны / Ю. Е. Балялин. – Белая Церковь : б.и., 2012. – 462 с.
2. Батенина Э. С. Донбасс / Э. С. Батенина. – М. : Транспечать НКПС, 1928. – 462 с.
3. Ерхов Г. П. История городов и сел Украинской ССР/ Г. П. Ерхов, В. Ф. Близнюк, А. Н. Гурбич. – К. : Главная редакция Украинской Советской энциклопедии, 1976. – 810 с.
4. Саксельцев Г. И. Эволюция крестьянской семьи в российской истории конца XVII-XX вв. (на примере рода Саксельцевых) : дис. ... док. ист. наук / Саксельцев Григорий Иванович. – Томск, 2013. – 227 с.

Портянов А.В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель:

канд. филол. наук, доц. Любимцева-Наталуха Л.Н.

ПРОБЛЕМА ЖАНРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ РОМАНА О ЕВАНГЕЛЬСКИХ СОБЫТИЯХ: Э.-Э. ШМИТТ «ЕВАНГЕЛИЕ ОТ ПИЛАТА»

Одним из наиболее популярных жанров, основанных на евангельских текстах, в XX столетии становится жанр литературного евангелия, представленный в творчестве авторов многих национальных литератур: С. Лагерлёф «Легенды о Христе»

(1904), Л. Андреев «Иуда Искариот» (1907), У.Б. Йетс «Голгофа» (1921), М. Булгаков «Мастер и Маргарита» (1940), Ж.Л. Борхес «Три версии предательства Иуды» (1944), П. Лагерквист «Варавва» (1950), Н. Казандзакис «Последнее искушение» (1952), Э. Бёрджесс «Человек из Назарета» (1979), Ж. Сарамаго «Евангелие от Иисуса», Н. Мейлер «Евангелие от Сына Божия» (1997) и многие другие.

Среди множества текстов на библейскую тематику выделяется роман-апокриф: «Евангельский сюжет, становясь романным повествованием, подчиняется жанровой воле и располагается именно в «зоне максимального контакта с современностью». Но, даже став литературой, библейская словесность ставит перед читателем вопрос о другой открытости и незаконченности – о сюжете жизни, который для любого читателя важнее самого значительного романа» [2].

«Роман-апокриф рассматривается в литературоведении и критике как художественное явление, которое обладает чертами самостоятельного литературного произведения, но имеет отношение к религиозной словесности, несет в себе потенциал достаточно острого религиозно-культурного дискурса» [3]. В романах-апокрифах трансформируется и сюжет, и образная система. Как правило, образы десакрализуются, а сюжеты подвергаются демифологизации или ремифологизации. В современном литературоведении выделяются различные типы романов-апокрифов в зависимости от пространственно-временной организации, доминирующего романного сюжета и образа повествователя/рассказчика.

В 2000 году французский писатель Э.-Э. Шмитт опубликовал роман «Евангелие от Пилата». В произведении рассказывается о последних сутках жизни Иисуса. Роман состоит из двух частей, в каждой из которых свой рассказчик: в первой части, «Исповедь приговоренного к смерти в вечер ареста», – это Иисус Христос, во второй, эпистолярной, – Понтий Пилат. Первая часть, таким образом, является прологом ко второй.

Монолог Иисуса воспроизводит события, знакомые всем читателям по каноническим четырем Евангелиям. Во второй части Пилат пытается найти исчезнувшее тело Христа и опровергнуть его мессианство, однако все его аргументы рушатся, и он вынужден признать, что во всех событиях жизни Иисуса присутствует тайна. Оба героя романа похожи друг на друга, т.к. каждый из них – личность сомневающаяся.

Отдельные евангелистские события Э.-Э. Шмитт трактует по-своему, а также вводит новых героев, в частности вымышленных братьев и сестер Иисуса. Иначе трактуется и тема предательства. С точки зрения Э.-Э. Шмитта, ни Иуда, ни ученики Иисуса не являются предателями. Иуда становится предателем только для того, чтобы Иисус смог осуществить свою миссию.

Роман Э.-Э. Шмитта – интертекстуальное произведение. В нем встречаются многочисленные цитаты из канонических Евангелий, однако основное внимание автора сосредоточено не на постмодернистской игре, а на личностях Иисуса и Понтия Пилата.

Литература

1. Кононова Я. Д. Образ Иисуса и интерпретация христианского предания в романе Э.-Э. Шмитта «Евангелие от Пилата» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://scjournal.ru/articles/issn_1997-292X_2013_1-2_25.pdf.
2. Татаринов А. Власть апокрифа : библейский сюжет и кризисное богословие художественного текста [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://textarchive.ru/c-2343814-p19.html.
3. Ротай С. В. Роман-апокриф как жанровая форма : методология и поэтика : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.01.08 «Теория литературы. Текстология» [Электронный ресурс] / Сергей Владимирович Ротай. – Краснодар, 2010. – Режим доступа : http://cheloveknauka.com/roman-apokrif-kak-zhanrovaya-forma-metodologiya-i-poetika#ixzz4daTezlii.

Потёмкина А.А.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, проф. Штакина Л.А.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ НЕВЕРБАЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

Суть лингвистического подхода к проблемам невербальной коммуникации, в нашем понимании, заключается в привязанности обозначений невербальных компонентов к прагматическим задачам, стоящим перед автором текста. Обозначения эмоций, передаваемых с их помощью, отражают материальный и духовный опыт каждого народа и его языка в отдельности. Внутреннюю жизнь человека, в том числе и эмоциональную, язык художественной прозы описывает специфическими и весьма разнообразными средствами и способами. Наши наблюдения свидетельствуют о том, что обозначения эмоций, представляющие собой номинацию проявлений невербальной коммуникации, являются выразительным средством в художественном тексте.

В широком смысле понятие «невербальная коммуникация» практически отождествляется с понятием «невербальное поведение» и означает социально обусловленную систему взаимодействия, в структуре которой преобладают непроизвольные, неосознаваемые комплексы движений, выражающие личностную неповторимость. Невербальные коммуникации − форма общения, которая представляет

собой поведение, сигнализирующее о характере взаимодействия и эмоциональных состояниях общающихся индивидов [3, с. 67]. Невербальный язык используется и при словесном общении. С помощью невербального языка подтверждается, поясняется или опровергается передаваемая словесным путем информация; передается информация сознательно или бессознательно; выражаются эмоции и чувства; регулируется ход разговора; оказывается воздействие на других лиц; восполняет недостаток слов [2, с. 256].

Отражение невербальных средств в художественном тексте − сложный и двойственный процесс. С одной стороны − это восприятие невербальных действий в устном общении, а с другой − их переосмысление и отражение в тексте вербальными средствами. Описание в художественном тексте невербальных средств способствует адекватному восприятию читателем произносимых героем реплик и служит изобразительным средством. В художественных текстах путём описания различных жестов и телодвижений, мимики передаются индивидуальные особенности героя. С помощью невербальных средств изображается эмоциональное состояние героя.

Стилистическая вариативность вербальной презентации невербальных средств в художественном тексте является следствием неограниченности проявлений человеческих эмоций. Описание невербальной коммуникации в художественном тексте непосредственно связано с коммуникативным процессом. Анализ структуры художественного текста не может не учитывать подобных явлений, прежде всего при выражении психологического состояния и чувств персонажей произведения. Трансляция переживаний и эмоций персонажей осуществляется не только вербально, но и при помощи средств невербальной коммуникации, причем авторы художественных произведений нередко дают даже более убедительное описание эмоциональной жизни человека, чем это делают психологи [1].

Следует отметить, что лексико-семантический потенциал англоязычного художественного дискурса своеобразно маркирован глаголами «невербальной семантики» − *nod, shake, shrug, bow, frown, smile*, – которые представляют интерес в парадигматике и синтагматике [5, с. 23]. Объектом нашего исследования являются нарративные блоки художественного дискурса. Наши наблюдения над особенностями лексико-семантического уровня актуализации авторского замысла дают основания утверждать, что глаголы «невербальной семантики» являются эффективным изобразительным средством создания художественного образа с присущим им психологизмом. Например:

а) *'It's a terrible thing for me to have married a woman who's mentally deficient', he said. She chuckled. It was the characteristic answer which she would have liked him to make* [4, с. 251];

б) *'I wonder if it's the same one who was hanging about this morning'. He frowned a little* [4, с. 253].

Примеры этих образцов вербального контекста наглядно подчеркивают стилистическую вариативность невербальных средств раскрытия динамики образа и специфику индивидуального авторского стиля. Таким образом, номинация разнообразных оттенков внутреннего мира литературного персонажа свидетельствует о значимости невербальных компонентов коммуникации в контексте художественного дискурса.

Литература

1. Кочетова Д. А. Невербальная коммуникация как средство изображения гендера в эмоциях мужских персонажей [Электронный ресурс] / Д. А. Кочетова. – Режим доступа : http://elar.urfu.ru/handle/10995/40807.
2. Крейдлин Г. Е. Голос и тон в языке и речи / Г. Е. Крейдлин // Язык о языке. – М. : Языки рус. культуры, 2000. – 624 с.
3. Современный английский рассказ. – М. : Прогресс, 1978. – 464 с.
4. Lukianova G. L. Verbs denoting non-verbal communication : semantic and syntagmatic properties / G. L. Lukianova // Cognitive and Communicative Aspects of English. – Cherkasy, 1999. – 111 p.

Прожога Т.Ю.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Волосевич С.П.

БИБЛЕЙСКИЕ ПРОТОТИПЫ НЕКОТОРЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Помимо фразеологизмов библейского происхождения существуют также библейские прототипы. Библейский прототип – это переменное сочетание слов, которое употребляется в буквальном значении. Фразеологизм, соответствующий его прототипу, создается в результате переосмысления последнего. Например, *to cast the first stone at somebody* буквально означает *бросить камень, первым осудить кого-то*. Существует легенда, что когда книжники к Иисусу привели женщину, уличенную в прелюбодеянии, он им ответил: *He that is without sin among you let him first cast a stone at her.* Фразеологический оборот *to kill the fatted calf* в своем прямом значении означал *заклать упитанного тельца*. Однако с течением времени данный фразеологизм приобрел несколько иное значение, а именно *угостить лучшим, что есть дома* [2, с. 57].

Библейский прототип всегда употребляется в буквальном значении. Соответствующий ему фразеологизм создается в

процессе переосмысления библейского прототипа. Например, фразеологический оборот *a millstone about somebody's neck – камень на шее, т.е. тяжелая ответственность*. Сам фразеологизм восходит к библейскому сюжету и имеет прямое значение. Чаще всего он употребляется с глаголами *to have* и *to hang*. Предлог *about* может быть заменен другим предлогом – *around*.

Вариант библейского прототипа также становится фразеологизмом. Например, оборот *to eat the fat of the land – жить в роскоши, припеваючи* был заменен на другой фразеологический оборот – *to live on the fat of the land*. Данный фразеологизм восходит к версии Библии короля Джеймса: *And Pharaoh said unto Joseph, "Say unto thy brethren, This do ye: lade your beasts, and go, get you unto the land of Canaan; And take your father and your households, and come unto me: and I will give you the good of the land of Egypt, and ye shall eat the fat of the land". – И сказал Фараон Иосифу: «Скажи братьям твоим вот что сделать: навьючьте скот Ваш, и ступайте на землю Ханаанскую; И возьмите отца Вашего и семейства Ваши, и придите ко мне; я дам вам лучшее на земле Египетской, и вы будете жить в роскоши».*

Некоторые библеизмы со временем модернизируются, а старые формы исчезают: *not to let one's left hand know what one's right hand does – левая рука не знает, что делает правая.* Фразеологизм был взять из толкования Библии Мэтью Генри: *So, when you give to the needy, do not sound a trumpet before you, as the hypocrites do in the synagogues and on the streets, to be praised by men. Truly I tell you, they already have their reward. But when you give to the needy, do not let your left hand know what your right hand is doing, so that your giving may be in secret. And your Father, who sees what is done in secret, will reward you. – Итак, когда творишь милостыню, не труби об этом, как это делают лицемеры в синагогах и на улицах, чтобы прославляли их люди. Истинно говорю вам, они уже имеют свою награду. Но, когда творишь милостыню, не позволяй твоей левой руке знать, что делает твоя правая рука; Чтобы милостыня твоя была в тайне. И отец твой, видящий тайное, воздаст тебе.*

Существуют также фразеологизмы, которые восходят к библейскому сюжету, однако не имеют прототипа в Библии. Например, *forbidden fruit – запретный плод, что-то желанное, но недоступное*. К этому библейскому сюжету относится пословица *forbidden fruit is sweet – запретный плод сладок*.

Библейские фразеологизмы не являются застывшими цитатами, которые не могут меняться. В современном английском языке у них появляются различные варианты, они постоянно обновляются, и от них часто образовываются производные фразеологизмы. Например, оригинальное словосочетание из Библии *to proclaim from the housetops – объявить во всеуслышание* допускает некую

вариативность в современном английском языке: вместо *to proclaim* могут употребляться такие слова, как *to cry* или *to shout*, а слово *from* заменяется *upon* [1, с. 93-95].

Литература

1. Апетян М. К. Библеизмы в английском языке / М. К. Апетян // Молодой ученый. – 2014. – № 14. – С. 93-95.
2. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М. : Высш. шк., 1986. – 336 с.
3. Федуленкова Т. Н. Английская фразеология : курс лекций / Т. Н. Федуленкова. – Архангельск, 2000. – 132 с.

Прожога Т.Ю.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: ст. преп. Коловерова И.Г.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПАНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТА

Среди людей бытует мнение, что цвета, которые нас окружают, обладают разнообразной символикой. Без сомнения, этот символизм не является однородным в современной реальности человека. Также он не имеет ни временных рамок, ни пространственных. Значения цветов в человеческом разуме время от времени меняется в зависимости от различных факторов [4, с. 87].

В предыдущей работе мы обращали внимание на анализ испанских фразеологизмов с использованием основных цветов, таких как черный, красный и белый. В данной работе представлен анализ фразеологизмов второстепенных цветов, таких как желтый, зеленый, золотой и синий. Человек в своей жизни использует фразеологизмы цветонаименования не только с практической целью, но и с лингвистической, для создания прозы или поэзии. Фразеологические единицы обладают большой коммуникативной ценностью, и в них ярко отражены материальная и духовная культуры нации.

Как было обозначено выше, вторыми по значимости цветами в испанском языке являются желтый, золотой, синий и зеленый. У испанцев *зеленый* ассоциируется с травой и изумрудом. *Зеленый* имеет такие характеристики растительности, как свежесть, молодость, не увядание. Например: *estar verde – быть незрелым, не готовым для чего-либо*, *años verdes – молодые годы*. Пошлость и непристойность испанцы также приписывают зеленому цвету: *viejo verde – седина в бороду, бес в ребро*.

Символом качества, богатства, изобилия, а также престижа и мудрости у испанцев является золотой цвет: *valer su peso en oro – быть очень ценным человеком*, *ser un pico de oro – говорить очень*

хорошо. В разговорной речи золотой цвет может использоваться как превосходная степень всего хорошего, что есть в испанской культуре: *tener un corazon de oro – быть очень щедрым*, *иметь золотое сердце*.

Очень тесно с золотым цветом связан желтый. Он имеет сходство с золотом и лимоном, однако у испанцев он также ассоциируется с болезнями поджелудочной железы и цветом кожи людей, которые страдают этой болезнью. Например, *fiebre amarilla – желтая лихорадка*, *cara amarilla – бледное* (*жёлтое*) *лицо* [2, с. 110-115].

Синий цвет непосредственно связан с морем и представлениями о безоблачном небе. Испанцы разделяют различные оттенки голубого: *azul* (*синий* и *голубой*), *azul celeste* (*небесно-голубой*), *azul-turquf* (*темно-синий*), *azul marino* (*цвета морской волны*). У испанского народа синий также символизирует доброту и верность. Дева Мария изображена с голубым покрывалом, т.к. цветами чистоты в христианстве является не только белый, но и голубой. Именно отсюда и возник такой фразеологизм, как *puro como el azul del cielo – чистый как синее небо*. Однако у синего цвета есть несколько отрицательных характеристик. Например, в Древнем Египте и в некоторых странах Южной Африки он считался траурным, а у славян – это цвет печали, горя, и ассоциировался он с миром дьявола, например, *diablo azul* [1, с. 8].

Существует еще множество определений цвета и его происхождения в испанском языке. Сегодня мы рассмотрели значения фразеологизмов, в которых присутствует наименования второстепенных цветов в испанском языке, а именно зеленого, золотого, желтого и синего.

Таким образом, можно сделать вывод, что фразеологический материал создает прочную базу устной речи, и в то же самое время, занимает важное место в коммуникативном аспекте испанского языка [3, с. 260].

Литература

1. Бокова П. М. Символіка кольору в іспанській фразеології / П. М. Бокова. // Проблеми семантики слова, речення та тексту. – Вип. 30. – К., 2013. – С. 8-13.
2. Охрицкая Н. М. Лингвокультурологический аспект цветонаименований в испанских фразеологизмах / Н. М. Охрицкая // Вестник Челябинского государственного университета. – 2010. – № 29 (210). – С. 110-115.
3. Koszla-Szymanska M. Los fraseologismos, dichos y frases hechas y su importancia comunicativa en la enseñanza del español como lengua extranjera / M. Koszla-Szymanska. – Varsovia, 2009. – С. 249-260.
4. Szałek J. Los colores y su semántica en las expresiones fraseológicas españolas / J. Szałek. – Poznań, 2005. – С. 87-96.

Прохода О.Г.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Волосевич С.П.

ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБОЗНАЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ГОВОРЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Говорение является неотъемлемой частью жизни человека, поэтому то, как человек говорит об этом, «говорит о говорении», весьма показательно с лингво-культурной точки зрения, в том числе с точки зрения использования фразеологического фонда языка, признанного «сокровищницей языка». Общепризнанно также, что фразеологические единицы не только отражают культуру и быт того или иного языка, но и помогают сделать речь более выразительной, эмоциональной. Фразеологизмы способствуют более эффективному отражению чувств и эмоций человека в процессе коммуникации, а также в раскрытии его внутреннего мира через те средства выражения, которыми он пользуется в речи [1, с. 137].

В качестве объекта нашего исследования мы по выбрали как одиночные глаголы говорения, так и фразеологические единицы, выражающие акт говорения в английском языке. В процессе анализа была предпринята попытка создания классификации глаголов говорения по различным признакам:

1) глаголы, обозначающие собственно речевой акт: *say, tell, speak, repeat, chip the ivories, fan the breeze*;
2) глаголы, в значение которых входит указание на способ произнесения текста: *say in bas, boom, moan, pule, weep*;
3) глаголы, описывающие характер выражаемых эмоций: *scream, roar, coo, slobber, over, lisp, murmur, shriek, to be at loggerheads with*;
4) глаголы метафорические или звукоподражания: *be a prophet of doom, croak, cock-a-doodle-doo, mewl, pitch a bitch, bark.*

Потенциал воздействия фразеологизмов может быть достаточно сложным, как правило, он сложнее, чем потенциал воздействия соответствующих глаголов: возможно сочетание нескольких типов воздействия в одном фразеологизме, компоненты которого могут вносить дополнительные, часто экспрессивные оттенки значения.

Значение фразеологизмов обычно образно и метафорично. Фразеологизмы говорения включают такие единицы, как *to chew the fat (rag)* «брюзжать, ворчать, ворчливо твердить об одном и том же, «пилить»; *to blow sth. sky-high* «подвергнуть уничтожающей критике, разнести в пух и прах, не оставить камня на камне (от чьей-либо аргументации)»; *to run the gauntle* «подвергать жесткой критике, ожесточенным нападкам, сделать предметом насмешек»; *to bandy words* «перебраниваться, препираться, обмениваться колкостями»; *to speak one's mind* «высказать свою точку зрения», *to praise smb/*

smth. to the skies «расхвалить, превозносить кого-либо/что-либо до небес». Очевидно, что все эти фразеологизмы передают потенциал речевого воздействия на эмоциональное состояние положительного и отрицательного характера [2, с. 381].

Подводя итог всему вышесказанному, необходимо отметить следующее: сообщая адресату о коммуникативной ситуации при выборе глагола (как, впрочем, и других составляющих высказывания), говорящий не просто информирует о ней адресата, но и обязательно передает свое отношение к сообщаемому другими словами, он, так или иначе, интерпретирует передаваемую коммуникативную ситуацию.

В ходе исследования была предпринята попытка создания классификации глаголов речи по различным признакам. В итоге мы пришли к следующим результатам:

– собственно глаголы говорения представлены достаточно широко; процесс говорения является единственным их значением; одни из них выражают оттенок завершенности, результативности, другие – длительность процесса говорения;

– глаголы, значение которых связано с разного рода звуковыми манифестациями речи человека, имеют несколько иную интерпретацию: «речевое» значение этих глаголов является для них вторичным, функционально-производным;

– глаголы эмоционального действия обозначают различные эмоциональные состояния, передают эмоциональную составляющую высказывания и дают характеристику процесса говорения.

Таким образом, в ходе нашего исследования стало очевидным, какую огромную роль играют «глаголы речи» при реализации речового акта.

Литература

1. Ишмуратов А. Т. Логический анализ практических рассуждений / А. Т. Ишмуратов. – К. : Наук. думка, 1995. – 137 с.
2. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М. : Высш. шк., 1996. – 381 с.

Проценко Д.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Белоконь Н.А.

НРАВСТВЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ПОВЕСТИ Ю. ТРИФОНОВА «ОБМЕН»

Период второй половины 60-х годов XX века для творчества Ю. Трифонова был плодотворным и знаковым: выходит ряд очерков и рассказов – «Вера и Зойка», «Голубиная гибель», «Обмен», «Путешествие».

Повесть «Обмен» неоднозначно была воспринята критиками, так как шаблоны, используемые критиками при анализе городских повестей (быт, мещанство, интеллигенция), привели к тому, что писатель был вынужден уточнять свою позицию. Понятие «быт» начинает восприниматься в контексте распространенного в советском обществе противопоставления «быт – бытие». Ю. Трифонов считает, что в быте переплетаются возвышенное и низменное, индивидуальное и общественное, частное и историческое. В статье журнала «Новый мир» Ю. Трифонов отмечает, что «...быт – это обыкновенная жизнь». Прозаик не соглашается с трактовкой критиками персонажей повестей «Обмен» как интеллигентов и мещан. Поэтому автор демонстративно, вступая в полемику с критиками, называет героев горожанами: «Я имел в виду людей самых простых, обыкновенных. Ну, там инженеров, домохозяек, преподавательниц, научных работников, заводских мастеров... как их можно назвать всех вместе? Может быть, так: горожане. Жители городов» [3, с. 234].

Главный герой повести Ю. Трифонова «Обмен» – обычный горожанин, у которого больна мать, и он должен отважиться на обмен квартиры. На бытовом уровне существует конфликт жены Дмитриева с его матерью Ксенией Федоровной. Автор анализирует причины конфликта через характеристику семей Дмитриевых и Лукьяновых. Отец Виктора Дмитриева – инженер-железнодорожник, который с презрением относится к «сытой жизни» [4, с. 34]. Ксения Федоровна – «доброжелательная, уступчивая, готовая прийти на помощь, всем старается помогать совсем бескорыстно, напевно, точнее так: любит помогать таким образом, чтобы, не дай Бог, не вышло никакой корысти» [4, с. 34]. Отец Елены – «человек могучий, главной силой которого были связи, многолетние знакомства», «который умеет достать всё, что угодно, слева, путями не очень благородными» [4, с. 38]. Автор отмечает, что под стать ему была и его жена, Вера Лазаревна. Знаковым событием в характеристике героев стала сцена с портретом, когда Елена перевесила портрет отца Виктора на другое место. Таким образом, в основе личных переживаний – бытовые противоречия, которые проявляются на уровне поведения, не затрагивая моральный смысл поведения.

Литературоведы, анализировавшие повесть Ю. Трифонова «Обмен», единодушны в трактовке идеи произведения: главный герой инженер Дмитриев совершает не только обмен квартиры, но и нравственный обмен. Однако Ю. Трифонов не пошел по наработанному в советской литературе шаблону, когда один из возможных поступков героя оценивается как высоконравственный, а другой объявляется аморальным. Писателя больше интересует то, как меняется персонаж под неразрешимым бременем

«квартирного вопроса». Любое решение героя ведет однозначно к утрате духовных ценностей и единства с близкими людьми, внутренней опустошенности. И принимая решение об обмене, герой руководствуется стремлением избавиться от возникших дискомфортных отношений в семье. Портрет героя в финале свидетельствует об утрате им «энергии души»: «еще не старик, но уже пожилой, с обмякшими щечками» [1, с. 63].

Считаем не случайным название повести «Обмен». В. Даль трактует слово «обмен» как «совершить подлог, подменить что-либо» [2, с. 465]. Таким образом, название повести Ю. Трифонова – название процесса, момента, когда что-то перестало быть твоим, а во владение другим ты еще не вступил. Слово «обмен» – это процесс незавершенный, который продолжается, герой находится в стадии «обмена» даже тогда, когда жилищный обмен уже состоялся. Читая повесть, отмечаем, что сами объекты обмена как бы трансформируются, расширяются. Герой в конце оказывается между двумя полюсами – жизнь и смерть. Литературный критик Ф. Кузнецов отметил, что человек у Ю. Трифонова проходит проверку высшим, остаточным пониманием цели жизни, смысла бытия. Неслучайно его герои проверяются смертью близких людей.

В повести «Обмен» Ю. Трифонов художественно фиксирует несколько пространственно-временных сдвигов. Автор использует дачное подмосковное местечко Павлиново, через которое запечатлевает смерть одной реальности и рождение другой. Автор показывает превращение дачной местности в городскую как череду утрат: уничтожен лесок из берез и лип, посаженный отцом Дмитриева, из луга устроили пляж с палатками, забетонированы берега реки, всюду высятся «горы жилья». Писатель акцентирует внимание на господство «темно-серого цементного цвета» [1, с. 33]. Процессы, происходящие в поселке, с одной стороны, ведут к прогрессу цивилизации, но, с другой стороны, приводят к утрате природного начала, народных традиций. Вырубка деревьев свидетельствует о том, что эпоха Дмитриевых закончилась.

Литература

1. Иванова Н. Проза Ю. Трифонова / Н. Иванова. – М. : Наука, 1984. – 250 с.
2. Даль В. Толковый словарь / В. Даль. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. – Т. 2. – С. 465.
3. Трифонов Ю. Диалог с Л. Аннинским о современной критике / Ю. Трифонов // Новый мир. – 1981. – № 11. – С. 234.
4. Трифонов Ю. Обмен [Электронный ресурс] / Ю. Трифонов. – Режим доступа: http://www.libok.net/writer/2070/kniga/1935/trifonov_yuriy_valentinovich/obmen/read.

Река О.О.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Иванова Н.А.

К ПРОБЛЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

На сегодняшний день переводоведение достигло значительных успехов в решении поставленных задач. Однако все же остается ряд спорных вопросов, как теоретических, так и прикладных, особенно в области художественного перевода.

Итак, художественный перевод является одним из древнейших и самых сложных видов перевода. В связи с этим возникает вопрос: возможно ли совершенно точно и полно передать на одном языке мысли, выраженные средствами другого языка? В научной среде по этому поводу сложились два абсолютно противоположных мнения. Согласно так называемой «теории непереводимости», полное тождество содержания оригинала и перевода абсолютно невозможно, поскольку любой текст своеобразен и по-своему уникален. Более того, любая литература направлена на конкретный языковой ориентир, ей свойственны фоновые знания культуры, обычаев народа, исторические аспекты. Другая точка зрения, легшая в основу деятельности многих профессиональных переводчиков, заключается в том, что любой развитый национальный язык является вполне достаточным средством общения для полноценной передачи мыслей, выраженных на другом языке [1, с. 59].

Практика многих профессиональных переводчиков доказывает, что любое произведение может быть полноценно (адекватно) переведено на иностранный язык с сохранением всех стилистических и иных особенностей, присущих данному автору. Однако адекватный перевод в большей степени зависит не от знаний переводчика, а именно от его мастерства. Писатель часто играет словами, и эту игру бывает непросто воссоздать. Вот, к примеру, английская шутка, построенная на каламбуре. Человек приходит на похороны и спрашивает: *I'm late?* И в ответ слышит: *Not you, sir. She is*. Английское слово *late* значит и «поздний» и «покойный». Герой спрашивает: *Я опоздал*? А ему отвечают: *Нет, покойник не вы, сэр, а она*. Как быть? В русском варианте игра не получается. Но переводчик вышел из положения: *Всё кончилось*? – *Не для вас, сэр. Для неё* [2, с. 253].

Не менее важным фактором качественного перевода является сохранение идиостиля автора. Идиостиль можно охарактеризовать как систему содержательных и формальных лингвистических характеристик, присущих произведениям определённого автора, что делает уникальным воплощённый в тексте авторский способ языкового выражения [3, с. 35]. В области переводоведения данное

понятие появилось сравнительно недавно. До этого времени считалось, что компетентность переводчика заключается в том, чтобы перевести текст на всех уровнях эквивалентности, и что проявление характерных личностных особенностей переводчика в процессе перевода того или иного текста может расцениваться исключительно как отклонение от нормы и непрофессионализма. Однако, как говорил Н.В. Гоголь, переводчик действительно должен уподобиться «прозрачному стеклу», но полностью исключить человеческий фактор невозможно – переводчик может только, анализируя особенности своего идиостиля, не создавать препятствий между читателем и автором исходного текста в лице собственной персоны.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что существует много различных вопросов касательно перевода художественной литературы. Наиболее существенной причиной их наличия является межъязыковое взаимодействие. Из всего вышесказанного следует, что многие вопросы теории перевода, которая является молодой междисциплинарной наукой, до конца не исследованы и актуальны. До сих пор остается спорным вопрос о том, что важнее: вольный, менее точный, но стилистически верный перевод или буквальный перевод, но со стилистическими неточностями.

Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Высш. шк., 1975. – 240 с.
2. Трубинова Е. А. Особенности работы с художественным текстом. Переводческие трансформации в художественных текстах / Е. А. Трубинова // Молодой ученый. – 2014. – № 19. – С. 526-528.
3. Шичкина М. Г. Идиостиль в переводе : к постановке вопроса / М. Г. Шичкина // Молодой ученый. – 2016. – № 14. – С. 682-685.

Ризниченко Е.Ю.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И.В.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Современное состояние общественного развития, динамические изменения во всех сферах человеческой деятельности вызывают потребность общества в формировании личности с высоким уровнем интеллектуального развития, креативных возможностей, способной к созданию и усвоению инноваций в любой отрасли.

Творческие способности – далеко не новый предмет исследования. Проблема человеческих способностей вызывала огромный интерес людей во все времена. Очень часто в обыденном сознании творческие способности отождествляются со способностями к различным видам художественной деятельности, с умением красиво рисовать, сочинять стихи, писать музыку.

Творческие способности представляют собой сплав многих качеств. И вопрос о компонентах творческого потенциала остается до сих пор открытым. Многие психологи связывают способности к творческой деятельности, прежде всего, с особенностями мышления. Известный американский психолог Дж. Гилфорд [3, с. 44], занимавшийся проблемами человеческого интеллекта, установил, что творческим личностям свойственно так называемое дивергентное мышление. Люди, обладающие таким типом мышления, при решении какой-либо проблемы не концентрируют все свои усилия на нахождение единственно правильного решения, а начинают искать решения по всем возможным направлениям с тем, чтобы рассмотреть как можно больше вариантов. Такие люди склонны образовывать новые комбинации из элементов, которые большинство людей знают и используют только определенным образом, или формировать связи между двумя элементами, не имеющими на первый взгляд ничего общего.

Е.В. Проскурова считает, что для активизации творческой деятельности необходимо: отсутствие регламентации предметной активности, точнее – отсутствие образца регламентированного поведения; наличие положительного образца творческого поведения; способность рисковать; дивергентное мышление; гибкость в мышлении и действиях; создание условий для подражания творческому поведению и блокировки проявлений агрессивного и дедуктивного поведения; социальное подкрепление творческого поведения [2, с. 19]. Творческая деятельность школьника повышает его вовлеченность в учебный процесс, способствует успешному усвоению знаний, стимулирует интеллектуальные усилия, уверенность в себе, воспитывает независимость взглядов. С. Карпенчук рассматривает отдельные способы активизации творческой деятельности: 1) проблемное изложение знаний; 2) дискуссия; 3) исследовательский метод, 4) творческие работы учащихся; 5) создание атмосферы коллективной творческой деятельности на уроке [1, с. 56].

Итак, в каждом ребенке от природы заложен определенный творческий потенциал. Выявить способности, развить их как можно полнее – такую задачу должен ставить перед собой каждый педагог. Очень важно научить видеть прекрасное, тонко воспринимать окружающий мир, правильно и образно выражать мысли. Кроме того, следует помнить, что успех в развитии творческих способностей

учащихся будет иметь тот учитель, который сам является творческой личностью.

Литература

1. Кайл Р. Детская психология : тайны психики ребенка / Р. Кайл. – СПб., 2002. – 238 с.
2. Подласый И. П. Педагогика начальной школы / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2000. – 176 с.
3. Практическая психодиагностика. Методика и тесты / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара, 2000. – 668 с.

Рыбак Д.О.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дринко А.Г.

УПОТРЕБЛЕНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ В РАЗГОВОРНОЙ ЛЕКСИКЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Функционирование английского языка в качестве основного средства коммуникации в сети Интернет кажется вполне логичным следствием признания закрепившегося за английским языком статуса языка международного общения [1, с. 1]. Немаловажным фактором является и то, что сеть Интернет была создана в англоязычной стране (США). Таким образом, английский язык повлиял на язык тех стран, которые вслед за Соединёнными Штатами начали формировать собственное виртуальное пространство на основе, заложенной первооткрывателями. Поэтому не удивительно, что русские пользователи сети Интернет в большом количестве используют английские заимствования.

Чаще всего используемые слова образуются благодаря таким способам заимствования, как прямые заимствования (*мани – деньги, блэк – чёрный*), калька (*девайс – устройство* (англ. *device*), *хард-диск – жесткий диск* (англ. *hard disk*)), экзотизмы (*чипсы* (*chips*), *хот-дог* (*hot-dog*), *чизбургер* (*cheeseburger*)) или использование иноязычных вкраплений (*о'кей* (*OK*), *вау* (*Wow !*)) [3]. Как мы видим, способы образования разнообразны и все они направлены на приспособление английских слов для повседневного использования в русскоязычной среде.

В современном мире интернет-переписки стали нормой жизни, и зачастую для сокращения высказывания пользователи социальных сетей используют сокращения – акронимы. Одним из самых популярных интернет-акронимов сегодня является аббревиатура *ИМХО*. Это калька английской аббревиатуры *IMHO – In My Humble Opinion* (*по моему скромному мнению*).

Также в сетевом сленге используют такие акронимы, как: *TNX* или *THX*, который используется вместо *thanks* (*спасибо*); *LOL* – акроним от *laughing out loud* или *lots of laughs*, который интернет

пользователи часто переводят как *ржунимагу*; *XOXO* – это символьное изображение действия *hugs and kisses* (*целую-обнимаю*); *OMG* расшифровывается как *Oh, my God!* и используется для описания как сильных негативных, так и положительных эмоций; *AKA – Also Known As* (*также известен как*); *BRB* – сокращение от фразы *be right back*; *SY – See You* и другие [1].

Подводя итог, можно сказать, что с появлением сети Интернет общение между людьми приобрело новые формы. Использование акронимов и англицизмов позволяет общаться в Сети с представителями других стран и народов, прекрасно понимая информацию и эмоции собеседников. Однако увеличение влияния сети Интернет на нашу жизнь способствует тому, что сетевой сленг используется и в повседневной жизни, что влияет на общую языковую культуру современной молодежи.

Литература

1. Английские сокращения при неформальной переписке [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://englishfull.ru/znat/anglijskie-sokrashheniya.html.
2. Савицкая Е. Н. Взаимовлияние английского и русского языков в сети Интернет [Электронный ресурс] / Е. Н. Савицкая. – Режим доступа : http://elib.bsu.by/handle/123456789/26597.
3. Тищенко Л. С. Заимствование иностранных слов в русском языке [Электронный ресурс] / Л. С. Тищенко // Гуманитарные научные исследования. – 2017. – № 1. – Режим доступа : http://human.snauka.ru/2017/01/18688.

Рыбак Д.О.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Медведева Е.Р.

ИДЕИ А.С. МАКАРЕНКО В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОСТИ

С развитием общества в образовании всё большее внимание стали уделять воспитанию, ведь образование должно не только давать ребенку определённую сумму знаний, но и воспитывать в нём личность. К.Д. Ушинский писал, что воспитание должно зажечь в человеке жажду серьезного труда, без которого жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой. Трудовая деятельность необходима человеку для удовлетворения его жизненных потребностей, и не только физических. Она является важнейшим источником нравственного развития личности.

Трудовому воспитанию уделяли внимание многие отечественные и зарубежные педагоги. Однако важно обратить внимание не

просто на приобщение ребёнка к трудовой деятельности, а на его взаимодействие с другими детьми в этом процессе. О становлении ребёнка как личности посредством трудовой деятельности в коллективе в своих трудах подробно рассказал великий педагог Антон Семёнович Макаренко. Педагогический опыт А.С. Макаренко был основан на его непосредственной работе с трудными детьми в прошлом столетии. Однако необходимость приобщения детей к трудовой деятельности подталкивает нас к внимательному изучению педагогического наследия великого новатора, с целью возможности использования его концепции для воспитания трудолюбивой и нравственной личности современного школьника.

Педагогическая теория А.С. Макаренко основывается на трудовой деятельности, а именно производительном труде. Многие педагоги говорили о том, что производительный труд должен быть организован определённым образом – как часть воспитательного процесса. Однако А.С. Макаренко первый сумел доказать на личном опыте, что саморазвитие юного человека, развитие его мировоззрения и нравственности получает огромный творческий импульс благодаря участию в производительном труде [1, с. 21]. Особое внимание уделялось тому, что в труде воспитывается не только рабочая подготовка человека, но и нравственная, так как воспитывается правильное отношение к другим людям.

В своих письменных трудах и в своей работе А.С. Макаренко важную роль отводил принципу уважения. Он писал, что ребёнок не виноват в том, каким он стал. Зачастую вина кроется в пагубном влиянии окружающей среды, а именно негативного, стереотипного отношения со стороны взрослых. И если поставить тяжёлого ребёнка в нормальную ситуацию общения, то этот ребёнок, по мнению Макаренко, «буквально на другой день» станет хорошим, очень способным и талантливым. Из этого положения вытекает необходимый в работе с детьми подход – вера. Вера в лучшее в человеке – ведущее начало педагогики А.С. Макаренко. Без такого подхода к детям невозможен истинный гуманизм, уважение к достоинству человека, его творческим возможностям и перспективам [1, с. 15].

Воспитательный коллектив, по определению И.Ф. Козлова, исследовавшего творчество А.С. Макаренко, – это научно организованная система воспитывающей детской жизни. Коллектив возникает и сплачивается в процессе совместной деятельности людей, поэтому необходимо, прежде всего, организовать такую совместную деятельность детей (в учёбе, труде, общественной работе), в которой дети, вступая в отношения сотрудничества, дружбы и взаимопомощи, сплачиваются в единую, сильную организацию [3, с. 75].

Методикой организации развития коллектива является «система перспективных линий», разработанная А.С. Макаренко. Направлять

развитие воспитательного коллектива – таков один из принципов его организации, руководства им. Следовательно, основная задача педагога – организовать детский воспитательный коллектив, правильно руководить его жизнью. Ныне педагогам, изучающим научное наследие А.С. Макаренко, необходимо творчески применить его педагогическое учение к нуждам и запросам современной школы. Теоретические труды педагога-новатора, при их научной строгости, отличаются живым, доходчивым языком, что свидетельствует о литературном таланте автора.

Люди, знавшие Антона Семеновича в юности, подчеркивали его всестороннюю одаренность: он хорошо рисовал, писал стихи, проявлял актерские способности. И все богатство своей личности он отдавал воспитанию детей. Он говорил: «Когда вы видите перед собой воспитанника – мальчика или девочку, вы должны уметь проектировать больше, чем кажется для глаза. И это всегда правильно. Как хороший охотник, давая выстрел по движущейся цели, берет далеко вперед, так и педагог в своем воспитательном деле должен брать далеко вперед, много требовать от человека и страшно уважать его, хотя по внешним признакам, может быть, этот человек и не заслуживает уважения. В нашей проектировке мы всегда должны быть в высшей степени внимательны и обладать хорошим чутьем, в особенности еще и потому, что развитие требований общества может совершаться в области малозначительных и малых деталей» [2, с. 169].

Таким образом, идеи и принципы педагогической теории А.С. Макаренко имеют исключительное значение для современного образования и воспитания. Поэтому его педагогическое наследие заслуживает более детального изучения, дабы в дальнейшем иметь возможность использовать педагогический опыт, полученный в XX столетии, в современной системе образования.

Литература

1. Макаренко А. С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В. С. Хелемендик. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : В 8 т. / А. С. Макаренко. – М., 1983–1986. – Т. 1. – С. 169.
3. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

Рыбак Е.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дринко А.Г.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИИ РАДОСТИ В РОМАНЕ ДЖЕЙН ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»

В последнее время наблюдается повышенный интерес к изучению эмоций в ряде наук, например, в психологии, философии, культурологии, социологии и т.д. Эмоциональная система человека является одной из самых сложных систем, и потому требует многоаспектного изучения.

Эмоции являются одной из форм отражения действительности, они составляют неотъемлемую часть человеческого существования и играют значительную роль в жизни людей. В процессе познания объектов и явлений реальной действительности мы реагируем на них, проявляем свое отношение в разных оценках, чувствах, что, несомненно, находит свое выражение в языке.

Эмоции, выраженные посредством языка, закрепляются и хранятся в словах, а при необходимости выражаются и опознаются с их помощью. На языковом уровне эмоции трансформируются в эмотивность. Исследователи отмечают, что эмотивность позволяет глубже проникнуть в детальный анализ объекта отображения – эмоций. И, поскольку эмоция – психологическая категория, эмотивность – категория языковая. Эмоциональная сторона изучается преимущественно на уровне лексики, несмотря на то, что эмотивность реализуется на всех уровнях языка. Эмотивность – это компонент семантической структуры слова, она соотносится со смыслом лексической единицы. Эмотивное значение слова не является отражением эмоций только одного говорящего. Оно не индивидуально, а представляет собой обобщенное отражение социальной эмоции. И в этом отношении оно также имеет социальный характер, как и индикативное значение, и соотносимо с адекватными эмоциями любого носителя языка.

Анализ многочисленных художественных произведений показывает, что английский социум поощряет выражение одних эмоций и порицает другие, поощряет одни способы и средства выражения эмоций и запрещает другие, что требует от говорящего большой осознанности выражения эмоций. Это можно увидеть в словарях, где некоторые слова обозначаются знаками – *usage labels: low vulgar, abusive, obscene*. Этому феномену есть объяснение, ведь англичане традиционно считаются невозмутимой, неэмоциональной нацией, где высоко ценят сдержанность и самоконтроль. Открытое проявление эмоций, особенно негативных, в английской традиционной культуре не приветствуется и даже осуждается.

При этом положительные эмоции в вербальной коммуникации отличаются экспрессивностью и выразительностью.

Радость относится к положительным эмоциям, и ее выражение может быть передано несколькими путями. Под радостью понимается такое чувство человека, которое выражает веселое настроение, спокойствие, наслаждение, внутреннее удовлетворение.

В романе Джейн Остин «Гордость и Предубеждение» достаточно много грамматических средств выражения эмоции радости, восхищения и восторга, таких как:

1) повтор: *Oh! My dear, dear Jane, I am so happy!*;

2) эмоциональная конструкция оценки: "*You are uniformly charming!" cried he, with an air of awkward gallantry; "and I am persuaded that when sanctioned by the express authority of both your excellent parents, my proposals will not fail of being acceptable"*;

3) восклицательная конструкция: *"What a charming amusement for young people this is, Mr. Darcy! – There is nothing like dancing after all. – I consider it as one of the first refinements of polished societies"*;

4) эмфатичекое употребление глагола *do*: *"Yes; I do comprehend a great deal in it"*.

Также можно проследить, что практически все эмоционально окрашенные высказывания являются восклицательными.

Исследование эмоциональной речи является актуальной и малоизученной проблемой для современного языкознания. Это объясняет такой научный интерес к выражению эмоций среди исследователей. Опыт человечества в познании эмоций закрепляется в языковых единицах. Эмоции универсальны. В связи с этим, выделяются универсальные эмотивные смыслы в лексической семантике. Вместе с тем структура эмотивной лексики не совпадает в разных языках, имеет национальную специфику. Чувства и эмоции практически невозможно выразить с помощью только одного языкового средства. Обычно эмоциональность в речи выражается совокупностью языковых средств разных уровней.

Произведение Джейн Остин является одним из ярких и эмоционально окрашенных произведений, на примере которого проанализирована передача эмоционального выражения радости. Анализ романа показал, что при передаче эмоционального состояния радости в художественных произведениях используются как лексические, так и грамматические средства.

Литература

1. Орлова Н. Н. Языковые средства выражения эмоций : синтаксический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Орлова Наталья Николаевна. – Ростов н/Д, 2009 [Электронный ресурс] / Н. Н. Орлова. – Режим доступа : http://cheloveknauka.com/yazykovye-sredstva-vyrazheniya-emotsiy-sintaksicheskiy-aspekt#ixzz4VRw9RLfm.

2. Приходько Н. А. Языковые средства выражения эмоционального состояния радости [Электронный ресурс] / Н. А. Приходько // Lingua mobilis. – 2013. – № 2 (41). – Режим доступа : http://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sredstva-vyrazheniya-emotsionalnogo-sostoyaniya-radosti-na-materiale-proizvedeniy-somerseta-moema-teatr-i-luna-i-grosh.
3. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. – М. : Либроком, 2009. – 129 с.

Рыбак Е.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ясинецкая Н.А.

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ШКОЛЬНИКОВ

В современном мире учащиеся школ всё чаще используют инновационные информационные технологии, в том числе сеть Интернет. Они пользуются различными пособиями, словарями, онлайн-учебниками и решебниками, ищут готовые сочинения, а также используют онлайн-переводчики. Проблема заключается в том, что это негативно сказывается на качестве образования школьников, поскольку, используя готовые решения заданий, они не получают новых знаний, не приобретают необходимых умений и навыков [2].

Часто ученики пользуются машинным переводом, выполненным с помощью переводчиков в сети Интернет, таких как «Гугл» или «Яндекс». Они переводят буквально всё, просто вставляя нужный текст в окошко переводчика. Однако ни один, даже самый «умный», машинный переводчик не справится с задачей идеально; такой перевод содержит большое количество ошибок, таких как использование некорректного слова в контексте предложения или неправильных грамматических конструкций. Но проблема состоит в том, что если перевод с английского на русский язык ещё можно отредактировать, эти ошибки для нас заметны и очевидны, то когда школьник переводит с русского языка на английский, он ошибок не замечает, поскольку полностью доверяет тому, что написано «умной машиной» [1].

Большинство учителей английского языка сталкиваются с подобной проблемой сегодня. Дети не обращают внимания на то, что они переписывают из переводчика в тетрадь. Встречаются даже случаи, когда в школьном сочинении находятся русские слова, написанные с помощью транслитерации, по причине неправильного написания этого слова при вводе в переводчик, например: *I prehodil in school yesterday.* В данном случае можно наблюдать, что школьник

ввёл слово *приходил* с ошибкой, написав приставку *пре-*. Из-за этой ошибки переводчик не распознал слово, просто переписал его с помощью транслитерации и совершил следующую ошибку, использовав неправильный предлог *in* вместо *at*. Рассмотрим ещё один пример: *My hobby to build of lego all sorts of machines*. В этот раз переводчик просто «забыл» о необходимом здесь глаголе *is*, и далее вообще происходит путаница. Скорее всего, школьник не смог корректно сформулировать предложение по-русски, и переводчик просто дословно перевёл этот сумбурный текст. Подобные ошибки встречаются очень часто по причине невнимательности учащихся, отсутствия у них желания вникать в суть своего задания, тратить больше времени на подготовку. Недостаток знаний также способствует тому, чтобы ученик не замечал ошибок во время переписывания переведённого текста.

Подводя итог, следует отметить, что вычеркнуть информационные технологии из нашей жизни невозможно, поэтому стоит уделить внимание тому, чтобы научить школьников правильно пользоваться переводчиком, чтобы он стал хорошим помощником, а не безграмотным приспособлением. Следует объяснять детям, что не стоит вводить в переводчик сразу весь текст, гораздо удобнее переводить по логическим частям, фразам или даже словам, чтобы избежать путаницы и ошибок. Также нужно объяснять школьникам, что без практических знаний всё равно не обойтись, необходимо различать и уметь пользоваться грамматическими структурами, фразовыми глаголами, уметь правильно согласовывать времена в предложениях. Только в этом случае переводчик действительно сможет быть полезным и удобным средством в учёбе и работе.

Литература

1. Марчук Ю. Н. Проблемы машинного перевода / Ю. Н. Марчук. – М. : Наука, 1983. – 234 с.
2. Скворцова О. В. Проблемы и преимущества автоматизированного и машинного переводов / О. В. Скворцова, Е. В. Тихонова // Молодой учёный. – 2016. – № 9. – С. 1287-1289.

Саблина К.И.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Навка И.А.

ВОЙНА АЛОЙ И БЕЛОЙ РОЗ В ХРОНИКАХ XV СТОЛЕТИЯ

XV столетие стало завершающим периодом Средневековья в Англии. Феодальное королевство превратилось в арену широкомасштабной гражданской войны, определившей будущее британских островов и потому имевшей важное значение для толкования и усвоения

английской истории. Война Алой и Белой Роз – крупнейший военный конфликт второй половины XV века, стоящий в центре переломной для государства эпохи, характеризующийся противоречивостью различных мнений и оценок, – привлекает внимание исследователей и сохраняет актуальность и на сегодняшний день.

Очертив границу темного Средневековья, Англия вступила в Новое время, принесшее преобразования во все сферы жизни общества: политическую, экономическую, социальную. Историки отмечают переход к политике абсолютизма, перемены в феодальной системе, подъем общественного самосознания. Английский язык становится государственным и определяющим элементом самобытности формирующейся нации.

Автор считает, что изучение переломных этапов истории является чрезвычайно важной составляющей современной науки и привлекает пристальное внимание ученых. Переход от Средневековья к Новому времени в Англии подводит логическую черту над процессами прошедшей эпохи сословно-представительской монархии и дает возможность проследить образование новых элементов в политике, интенсивно повлиявших на дальнейшее развитие английского абсолютизма.

Исследуемому периоду посвящено множество работ. Важными первоисточниками того периода являются: Хроника Хардинга: первая версия для Генриха VII (1457-1486 г.), Хроника Кройланда (1149-1486), Хроника Роус (1480/86), изложенные в хрестоматии по истории государства и права зарубежных стран Древнего мира и Средних веков [4].

Ценность работы Клойланда в том, что она написана очевидцем, имевшим независимый взгляд на события, чего мы уже не можем сказать о хронике Роуса, которую считают первой пропагандирующей работой Тюдоров. Кроме того, огромное значение имеют: Хроника Линкольнширского восстания (1470), изданная Джоном Г. Николсом, впервые опубликована для Кэмденского общества в 1847 г.; История прибытия Эдуарда IV в Англию (1471), также впервые опубликована для Кэмденского общества в 1838 г. под редакцией Джона Брюса. Мы считаем, что эти работы дают нам возможность узнать подробности военного конфликта и отдельные эпизоды войны Алой и Белой Роз.

Также известны «Новые хроники Англии и Франции», датированные 1485 годом [5]. Автором является известный английский патриот Роберт Фабиан, написавший их в 1504 году. Хроника переиздана в 1811 году английским историком Генри Эллисом. По нашему мнению, работа отражает влияние Столетней войны на военный конфликт в Англии. К упомянутым источникам примыкает «Большая Лондонская хроника», еще известная как Хроника Дэвиса [2]. В 1856 г. Дэвис отредактировал и опубликовал работу анонимного автора. Автор считает, что на ее страницах можно

найти описание многих важных событий, которые пережила Англия в XV столетии.

Ценность всех перечисленных первоисточников, по нашему мнению, заключается в том, что их авторы – непосредственные свидетели исторических событий. В них присутствует относительно независимый взгляд и хронологически объективная оценка. Однако мы отмечаем и субъективность данных работ в расхождении суждений относительно личностного портрета Ричарда III.

Литература

1. Брюс Дж. История прибытия Эдуарда IV в Англию (1471) [Электронный ресурс] / Дж. Брюс // впервые опубликовано для Кэмденского общества в 1838 г. – Режим доступа : http://www.vostlit.info/Texts/rus17/Hist_Arrival_Eduard_IV/text.phtml?id=12322.
2. Дэвис С. Английский Хроника, также известная как Хроника Дэвиса (1377-1461) : Новое издание от Аберистуита. Национальная библиотека Уэльса и Оксфорда / Под ред. Уильяма Маркса. – Вудбридж, 2003. – 303 с.
3. Николс Дж. Г. Хроника Линкольнширского восстания (1470) [Электронный ресурс] / Дж. Г. Николс // впервые опубликовано для Кэмденского общества в 1847 г. – Режим доступа : http://www.vostlit.info/Texts/rus17/Chr_vosst_linkolnshir/text.phtml?id=10310.
4. Хрестоматия по истории государства и права зарубежных стран. Древний мир и Средние века / Под. ред. Лысенко О. Л., Трикоз Е. Н., Крашенинникова Н. А. – Т. 1. – Хроника Хардинга : первая версия для Генриха VII (1457-1486 г.), Хроника Кройланда (1149-1486), Дж. Роус (1480-86). – М. : Норма, 2009. – 808 с.
5. Фабиан Р. Новые хроники Англии и Франции / Под ред. Г. Эллис. – Л. : Вильке и Робинсон, 1811. – 679 с.

Салха Л.П.

(ГОУ ВПО ЛНР «Донбасский государственный технический университет»)

Научный руководитель: ст. преп. Иващенко Е.В.

СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Педагогика – это наука, изучающая закономерности передачи социального опыта старшим поколением и активного его усвоения младшим [1, с. 23]. Объектом педагогики выступают явления действительности, которые обуславливают развитие и становление человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества и воспитателя. Например, таким явлением действительности является образование – целенаправленный

процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства [1, с. 56].

Предметом педагогики является сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс. Педагогическая наука исследует сущность, закономерности, принципы, тенденции и перспективы развития педагогического процесса, разрабатывает теорию и технологии его организации, совершенствует содержание и создает новые организационные формы, методы и приемы педагогической деятельности воспитателей и воспитанников [1, с. 78].

В свете происходящей модернизации образования в мире, проблема педагогического риска особенно актуальна, ведь она затрагивает все аспекты применения инноваций в методиках и способах преподавания на всех этапах получения образования [2, с. 241]. Инновации означают введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. Инновации сами по себе не возникают, а являются результатом научного поиска, практического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Риск подразумевает под собой экспериментальное применение каких-либо технологий, широко не распространенных на практике, но являющихся перспективными с точки зрения обучения [2, с. 264].

В понимании сущности этих двух понятий лежат две основные проблемы современной педагогики: проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений педагогов-новаторов. Таким образом, инновации и педагогический риск должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой явлений, рассматриваемых обычно отдельно, т.е. результатом их синтеза должно стать новое знание, позволяющее учителю использовать новшества в повседневной практике, просчитывая возможные последствия [2, с. 273].

На сегодняшний день существует огромное количество методик, программ и способов, позволяющих работать со всеми категориями детей, используя новейшие разработки технологического сектора, оригинальные упражнения, аутентичные, современные и интересные аудио- и видеоматериалы, а также интерактивные средства обучения [3].

На сегодняшний день уже имеющимися в существующей модели образования, вытекают следующие проблемы, требующие пристального внимания и решения в ближайшем времени:

– проблема стагнации, заключающаяся в отсутствии новизны в процессе обучения;

– проблема устаревания знаний, заключающаяся в недостаточной скорости обновления существующей информации в

процессе ее передачи от учителя к ученику, с помощью традиционных средств обучения;

– проблема нехватки молодых специалистов, заключающаяся недостаточной укомплектованности выпускниками педагогических университетов школ из-за низкой заработной платы и невозможности самореализации;

– проблема незаинтересованности учащихся, заключающаяся в отсутствии мотивации к обучению у школьников и студентов, вызванная неизменностью методики проведения каждого урока [4].

Уровень образованности человека в современном мире тем выше, чем шире сфера деятельности и выше степень неопределённости ситуаций, в которых он способен действовать самостоятельно, чем более широким спектром возможных способов деятельности он владеет.

Параметры, которыми должна обладать современная педагогика, включают:

– междисциплинарность обучения способно обеспечить расширение сферы применения знаний;

– мощные фундаментальные знания;

– обучение человека действовать в ситуации неопределённости, развитие нелинейного мышления учащегося;

– воспитание и поощрение способности обучающегося действовать самостоятельно, тем самым провоцируя саморазвитие обучающегося, непрерывное самообразование;

– творческий характер обучения, направленный, в частности, на обучение осуществлять самостоятельно выбор;

– обучение добывать и фильтровать информацию;

– воспитание людей, способных брать на себя ответственность [4].

Как следует из вышеизложенного, современному педагогу, который следит за изменениями в качестве своей работы и желает стать лучше, не страшны никакие проблемы, ведь решение можно найти всегда [3].

Литература

1. Крившенко Л. П. Педагогика : учеб. пособие / Л. П. Крившенко. – М. : Велби : Проспект, 2004. – 432 с.
2. Пидкасистый П. И. Педагогические теории, системы, технологии / П. И. Пидкасистый. – М., 1995. – 416 с.
3. Проблемы современной системы образования, риск и инновации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://habrahabr.ru/sandbox/58671/.
4. Проблемы и перспективы развития образования в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://author24.ru/spravochniki/pedagogika/obrazovatelnaya_cistema_rossii/problemy_i_perspektivy_razvitiya_obrazovaniya_v_rossii/.

Самойленко А.И.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жарикова О.В.

Ф.С. ФИЦДЖЕРАЛЬД – ЛЕТОПИСЕЦ «ВЕКА ДЖАЗА»

Роман Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» знаменит в наше время, его любит публика. Это увлекательнейший роман, написанный американским поэтом. Роман опубликован 10 апреля 1925 года и для американской литературы является типичным произведением «Века джаза». Произведение наполнено разнообразными яркими персонажами, как хорошими, так и наоборот. Каждый из них вызывает массу эмоций.

Роман «Великий Гэтсби» сам Ф.С. Фицджеральд называл вершиной своего творчества. Часто роман рассматривался с точки зрения главной идеи романа, системы образов или смысла заглавия. Композиции же романа уделялось крайне мало внимания. В то время как композиция является в данном произведении одним из самых интересных моментов, благодаря которому раскрываются глубинные пласты содержания.

Джаз исполняет немалую роль в «Великом Гэтсби». Он является не только музыкой в этой эпохе (Фицджеральд называл свое время «веком джаза»). Джаз – это также и принципы построения музыкальной пьесы, это разнообразные компоненты, которые были использованы случайным образом в литературном произведении – романе «Великий Гэтсби». Эта музыка строилась спонтанно и развивалась вокруг какой-либо одной темы. Умение импровизировать – это способность проиграть все содержание в понятной форме для понимания читателя, то есть так, чтобы взятая мысль не смогла потеряться через время прочтения. Естественно, импровизация в литературном произведении невозможна в том виде, в котором она присутствует в музыке. Поэтому Скотт Фицджеральд, как талантливый художник, избрал другую, наиболее удобную форму – импровизацию как игру со словом, а значит, и с читателем, так же как джазовый солист импровизирует, играя со своими слушателями. При более подробном изучении можно провести прямые параллели между построением джазового произведения и композицией «Великого Гэтсби». Но способность импровизировать (в том числе и в литературе) – это не только требование безграничной фантазии и таланта, это также результат досконального изучения и знания литературных приемов и их тонкостей [1].

Америка в 20-е годы XX века – это время веселья и ярких красок. Везде царит джаз, и на улицах полно красивых мужчин и женщин [2]. Главный герой романа – Джей Гэтсби. Никто не знал, кто он. Были только предположения, слухи и сплетни: маньяк, убийца, вор. Либо же человек, у которого была богатая семья, и отсюда у

него такое состояние. Либо же человек, который служил в армии и после окончил Оксфорд. Никто вокруг ничего о нем достоверно не знал. Для всех он был просто загадкой. На самом деле на все эти вопросы можно смело ответить «да!», но также можно дать и противоположный ответ. Гэтсби – очень непростой персонаж. На протяжении всего романа он собирает немалое количество образов, что делает героя более загадочным и непредсказуемым [4].

У Гэтсби было всё – деньги, слава, связи. Только одного у него не было, того, за чем он охотился всю свою жизнь. Когда он был в армии, то повстречал Дэйзи, и именно с того момента она стала его целью в жизни. Но он не мог её заполучить, так как был беден. И спустя время он, наконец-таки, достигает высот. Он становится богат, хоть и несправедливым путём, но всё же ему удаётся это. Но проблема теперь уже другая. Спустя года он находит Дэйзи, но увы, она замужем за человеком с хорошим состоянием, которого зовут Том Бьюкенен.

Гэтсби шел вперед только благодаря Дэйзи. Только благодаря ей он добился таких высот. И теперь искал любые лазейки, чтобы быть поближе к ней. Именно поэтому он купил огромный замок, напротив которого, на другом конце реки, стоял дом Дэйзи, где на причале он постоянно вдумчиво всматривался в зелёный огонёк, который мерцал не переставая. Он мог смотреть на него часами и даже тянуться до него рукой, как будто он вот-вот дотянется до него. Он будто был зачарованный, когда смотрел на него.

Гэтсби был большим романтиком и неисправимым мечтателем. Если он что-то хотел сделать, то делал это от души и от всего сердца. Но его характер не настолько идеален, а именно тем, что он легко выходит из себя, когда видит, что что-то идет не так, как он этого хотел. Именно это его и погубило. Кроме этого, погубило его и враньё. Гетсби любил очень спешить в событиях, но, так или иначе, все люди разные, и Дэйзи не исключение. Гэтсби слишком торопил события, чем заставил Дэйзи оттолкнуть от себя. Для него нет ни в чем трудностей и проблем. Всё обыкновенно просто, но не для Дэйзи. Ей, конечно же, неудобно и сложно делать такой сложный выбор между мужем и любовью, которая пропала на целых 5 лет [3].

Опираясь на эту работу, можно узнать о многих особенностях данного романа, а также с какими интересными и увлекательными фактами столкнулись люди, когда переводили его с английского на русский.

Литература

1. Конен В. Д. Рождение джаза / В. Д. Конен. – М. : Сов. композитор, 1990. – 320 с.
2. Кухалашвили В. К. Френсис Скотт Фицджеральд и американский литературный процесс 20-30-х годов XX века / В. К. Кухалашвили. – К. : Наук. думка, 1983. – 240 с.

3. Фицджеральд Ф. С. Великий Гэтсби / Ф. С. Фицджеральд. – М. : Худож. лит., 1985. – 144 с.
4. Fitzgerald F.S. The Great Gatsby / F. S. Fitzgerald. – L. : Penguin Popular Classics, 1994. – 188 p.

Сапега Ю.О.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Сафронова Н.В.

КОНЦЕПЦИЯ ИСКУССТВА В ТВОРЧЕСТВЕ Д. ФАУЛЗА (на примере новеллы «Башня из черного дерева»)

Во всех произведениях Дж. Фаулза так или иначе прослеживалась его философская и эстетическая концепция, его понимание места и роли художника в современном мире. Новелла «Башня из черного дерева», пожалуй, наиболее полно раскрывающая эту концепцию, считается одной из основополагающих в творчестве писателя.

Ведущим постулатом Дж. Фаулза, который проявляется в его произведениях, является убеждение, что достичь свободы можно при условии раскрепощения сознания. Вершинами эстетических достижений человеческой мысли Фаулз считает «Одиссею» Гомера и «Бурю» Шекспира. Писатель ориентируется на гуманистические образцы классической литературы, но при этом легко обращается с традиционными текстами, зачастую использует в качестве основы миф, помогающий воссоздать внутреннее «я», обладающее глубинной, генетической памятью. Именно поэтому ведущими у Дж. Фаулза являются мифологемы острова, робинзонады, странствия, которая в какой-то степени реализуется в исследуемой новелле. Миф в произведениях Дж. Фаулза интертекстуален, то есть он базируется на предшествующих текстах, зачастую интерпретируя их совершенно иначе. Очень часто Дж. Фаулз в качестве авторской позиции избирает намеренное отстранение от оценки события, предоставляя читателю возможность самому сделать вывод.

Сталкивая в своих произведениях разные культурные эпохи, различные способы мировидения, создавая ситуацию таким образом, что она становится многозначной, Дж. Фаулз обнажает сложность человеческого характера и судьбы. Свет и тьма, многоликость личности, сочетание высокого и низкого в душе – это те инстанции, акцентируя которые, автор открывает читателю красоту и многомерность жизни. Герой, отправляющийся путешествовать в поисках собственного «я», редко обнаруживает гармонию внешнего и внутреннего, прозрение истины пугает и отталкивает его.

«Башня из черного дерева» рассказывает о встрече художников, за которыми стоят два совершенно разных мира. Мир Генри Бресли – это мир язычника. Для него не существует никаких условностей,

канонов и авторитетов; есть только ненасытное «я», пожирающее огромные пласты реальности, благодаря чему его полотна выглядят самобытными. Девиз Бресли: «Благополучие скрывает под собой небытие» [1]. Дэвид Уилсон – теоретик искусства и художник-абстракционист, вся жизнь которого, полотна и статьи тщательно выверены теорией и потому лишены природного очарования и подлинной глубины. Но Дэвид понимает это только в конце своего посещения Котминэ после общения с Дианой-Мышью. Тяга Дэвида к художнице разрушила уютное местечко, где притаился его дух, «спеленатый» искусственными измышлениями и теориями. Генри Бресли называл такое потаенное местечко у каждого современного художника «башней из черного дерева». «Какой жалкой выглядела теперь эта жизнь, какой бесцветной и спокойной, какой безопасной. Отсутствие риска – вот в чем ее главная суть» [3].

Проза Дж. Фаулза живописна, поэтична и глубоко психологична. Создается впечатление, что Джон Фаулз написал не новеллу, а несколько ярких полотен, на которых запечатлелись образы четырех участников игры: двух девушек и абсолютно разных художников. Для каждого героя у него есть своя гамма цветов, которая дополняет и подчеркивает их поведение. Персонажи все время меняют одежды или вовсе снимают ее. Фаулз постоянно подчеркивает это, описывая детали одежды, это становится важным для понимания хода мыслей героев; платье Дианы, его цвета становятся для Дэвида символом ее самой – «цвета осени и ночи», серьезной и задумчивой девушки. Цвета Генри – синий, голубой, серый, холодные цвета старика. Цвета Энн – яркие, порой кричащие, сочные – черный, красный, коричневый. Сама новелла – словно большое живописное полотно, где время застыло, и зритель видит вечное лето, с полутонами и бликами, с ярким солнцем. Фаулз, несомненно, писатель-живописец, импрессионист. Он рисует цветом, запечатлевая мимолетное настроение, чувство, эмоцию. И это его художественное кредо пересекается с его же идеями, озвученными в новелле, о том, что художник, создающий абстракции, боится, как бы его живопись не отразила его образа жизни, а возможно, этот образ жизни так дискредитировал себя.

Художник стремится замаскировать «пустотелую реальность» с помощью технического мастерства и хорошего вкуса. Его собственная творческая манера предполагает полное и искреннее раскрытие душевного настроя и образа мыслей. Путь человеческого «я» к себе, по Фаулзу, должен быть выстрадан. Фаулз подталкивает нас к тому, что можно назвать высоким индивидуализмом. Притом с неизменным мужеством приводит своего героя не к победе, а к осмысленности и ответственности проживаемой жизни. Показывает, что драгоценность «я» сводится к процессу самосотворения. Развязка скорее меланхоличная, чем умиротворенная. Дж. Фаулз – автор не

мрачный (он чаще играет и подшучивает, чем дает повод отчаиваться даже в самых тупиковых ситуациях).

Сталкивая в своих произведениях разные культурные эпохи, различные способы мировидения, создавая ситуацию таким образом, что она становится многозначной, Фаулз обнажает сложность человеческого характера и судьбы. Новелла Фаулза шаг за шагом подводит читателя к неизбежному пониманию, к осознанию, что индивидуальность, субъективность – обязательные черты творчества, в то время как подражательность или попытка выдавать себя за кого-то другого, «заигрывание» с публикой недопустимы. Разрозненные поначалу рассуждения об искусстве к концу произведения предстают перед главным героем рядом проблем, которые герой волен либо решать, либо отойти в сторону и оставить «открытыми». Произведение Дж. Фаулза само является наглядным подтверждением художественной концепции, в нем излагаемой. Фаулз – художник, и не абстракционист, а скорее импрессионист, он рисует происходящее цветом, изображая чувства, настроения, эмоции.

Джон Фаулз не теряет своей популярности и ценности для литературоведческой науки. Его произведения вызывают повышенный интерес исследователей, который закономерно проистекает из его писательского мастерства и позиции как художника-творца. И изучение его художественной концепции будет продолжено и в дальнейшем.

Литература

1. Бочкарёва Н. С. Искусство и художник в романе «Коллекционер» и повести «Башня из черного дерева» Дж. Фаулза / Н. С. Бочкарёва // Проблемы метода и поэтики в зарубежной литературе XIX-XX веков. − Пермь, 1997. – С. 87-102.
2. Пестерев В. А. Синтез драматических микроформ в повествовательной макроформе романа Дж. Фаулза / В. А. Пестерев // Вестник Волгоградского государственного университета. − Волгоград, 1999. − Серия 2. Филология. − Вып. 4. – С. 117-120.
3. Фаулз Дж. Башня из черного дерева / Дж. Фаулз. − М. : Радуга, 1984. – 448 с.

Светлакова О.С.
(ГОУ ВПО «Донецкая академия управления
и государственной службы
при Главе Донецкой Народной Республики»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, доц. Балко М.В.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПАНСЛАВИСТСКИХ ИДЕЙ В ИСТОРИИ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Славянские народы, их история, культура, языки были и остаются объектом научных исследований ученых разнообразных отраслей знания (истории, лингвистики, культурологии, социологии, антропологии и др.). Активизация подобных студий закономерно наблюдается в периоды национально-освободительного движения и культурных подъемов тех или иных славянских народов. Славяне в настоящее время проживают на обширной территории Южной и Восточной Европы и далее на восток – вплоть до Дальнего Востока. В Европе они представляют собой крупнейшую группу народов, говорящих на близкородственных языках, и насчитывают почти 300 млн. человек, превосходя по численности германские и романские народы.

Интерес к славянскому Возрождению находит наиболее явственное воплощение панславистской теории (теории славянской взаимности), которая развивалась на протяжении длительного времени, в том числе в филологических исследованиях взаимосвязей и взаимовлияния различных славянских языков. Панславизм представляет собой распространённое в населённых славянскими народами государствах идеологическое и культурное течение, в основу которого положена идея о необходимости их объединения на основе этнической, культурной и языковой общности [2].

Тесная взаимосвязь славянских народов устанавливалась и углублялась в результате взаимодействия и взаимопроникновения славянских культур. Началом этого культурного взаимовлияния можно считать деятельность славянских первоучителей Кирилла и Мефодия, объединивших всех славян в единое целое, поскольку плоды их деятельности, хотя и в разной степени, нашли отражение в языках и культурах всех славянских народов. Опираясь на богатейший опыт книжной мудрости, содержащийся в литературных текстах христианской Византии и античной Греции, они создали славянский литературный язык. Славяне были причислены к великим народам, так как старославянский язык был признан Римом священным, наряду с греческим, латинским и еврейским – языками, на которых велись богослужения.

Судьбы славянских языков и народов исторически были тесно переплетены. Как известно, церковнославянский язык, возникший на базе старославянского, распространился на Руси из Болгарии.

Тесные связи Древней Руси с Болгарией, значительное воздействие на русскую духовную культуру болгарских священников и болгарской книжности позволяют говорить об этом времени как о периоде первого южнославянского влияния на Русь [3, с. 107-112]. Церковнославянский язык существовал в региональных вариантах (изводах), возникших под воздействием народных говоров и путем формирования собственных письменных традиций. Таким образом, на Руси появляется церковнославянский язык русского извода.

В период Османского господства у южных славян местные изводы церковнославянского языка отчасти утрачиваются, но сохраняются у восточных славян в двух изводах: московском и киевском. В XVII в. происходит унификация этих изводов, причем побеждает киевский, который, вобрав в себя некоторые особенности московского, становится общерусским. В результате обрусения церковнославянского языка возникает церковнославянский светско-литературный язык, который в XVIII в. проникает к южным славянам и оказывает влияние на формирование литературного языка.

Многие деятели культуры были искренними сторонниками идеи панславизма, находившей разное проявление в их деятельности, в частности в создании общеславянского языка. Так, еще в XVII в. выдающийся хорватский лингвист Ю. Крижанич описал грамматику и лексический состав общеславянского языка, созданного им на основе славено-русского и хорватского [1, с. 67]. Общеславянский язык пытался создать и словак Я. Геркель, опубликовавший в 1826 г. «Основы общеславянского языка».

Таким образом, на протяжении веков славянские культуры обогащали и дополняли друг друга, не утрачивая при этом своей самобытности. Межславянские контакты способствовали ускорению развития культур разных славянских народов. В связи с этим идея славянской взаимности остается одной из важнейших реалий сегодняшнего дня, поскольку она может способствовать решению проблем, существующих между славянскими народами и сохранению специфики культур и языков славянских народов (в том числе русского) в условиях глобализации.

Литература

1. Емельянов Б. В. Феномен Юрия Крижанича / Б. В. Емельянов, В. А. Комова // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2014. – № 1. – С. 64–70.
2. Рокина Г. В. Теория и практика славянской взаимности в истории словацко-русских связей XIX в. / Г. В. Рокина. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2005. –350 с.
3. Юдин А. В. Русская народная духовная культура : учеб. пособие / А. В. Юдин. – М. : Высш. шк., 1999. – 331 с.

Свинарь И.И.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Розова И.В.

АВТОРСКАЯ МОДАЛЬНОСТЬ И ЕЁ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Впервые понятие модальности получило определение в трудах Шарля Балли, который различил «диктум» – само содержание сообщения (то есть основу) и «модус» – отношение говорящего к сообщению [1, с. 215]. «Модусная часть высказывания является главной смысловой частью лингвистической категории модальности» [2, с. 109].

В настоящее время наиболее распространенная интерпретация модальности основана на выражении действительности. Модальность выделяется как категория обязательных предложений, определяющих ее семантическую и грамматическую природу, а также раскрывающих связь между значением предложений и внеязыковой реальностью. Интерес к понятию модальности как к выражению связи между содержанием выражения и внеязыковой реальностью усилился в последние десятилетия. Об этом свидетельствует наличие большого количества исследований в области грамматики и лингвостилистики. Лингвостилистика и текстовая лингвистика, в свою очередь, обеспечивают интерпретацию текстовой модальности как категории, которая фокусирует «субъективное видение автора и психологическое самораскрытие авторской мысли, что, по закону эмоционального заражения, является неотъемлемым действием усиленного действия на получателя» [4, с. 651].

Модальность автора – это способ отражения действительности в сознании человека через призму языковых, культурных и национальных особенностей, специфических личностных ценностей автора; это интерпретация мира согласно индивидуальным психологическим и эстетическим канонам. Основа авторской модальности – это сочетание интеллекта, эстетических предпочтений и индивидуальной языковой практики автора. В основе модальности лежат универсальные категории логики, которые организуют рациональное сознание. Именно на них накладываются эмоционально-экспрессивные и оценочные смысловые оттенки.

Выдающиеся лингвисты В.В. Виноградов и Ш. Балли считают, что содержательный план авторской модальности охватывает значения реальности и ирреальности, утверждения и отрицания, истинности, вероятности, потребности, допустимости, целесообразности, а также семантику побуждения, волеизъявления и эмотивности. На современном этапе развития лингвистической науки принято разделять объективную и субъективную подкатегории модальности. Согласно теории В.В. Виноградова, модальность – это функционально-семантическая категория, которая выражает различные типы

позиций высказывания по отношению к действительности с точки зрения адресанта. Такая разновидность модальности называется объективной. Субъективная модальность определяется лингвистами как отношение адресанта к содержанию высказывания.

Объективная модальность связана с отношением содержания к потенциальности утверждения в соответствии с планом реальности и нереальности (ирреальности) и формирует содержание компонентов в предложении. Например: *People are happy!* (реальное) *People would be happy* (ирреальное). Средствами выражения объективной модальности являются:

– противопоставление граммем глагольного наклонения (настоящее, условное, повелительное): *Children* ***are*** *joyful; Children* ***would be*** *joyful;* ***Let's*** *children* ***be*** *joyful!*;

– противопоставление предложений по цели высказывания (утверждение, вопрос, побуждение): *People are kind; Are people kind? People, be kind!*;

– противопоставление высказываний по признаку утверждение/отрицание, противопоставление предложений восклицательных и невосклицательное: *I* ***did*** *and* ***will*** *do! – I* ***didn't*** *do and* ***won't*** *do it!; Peter, go home – Peter! Go home!* [5].

Субъективная модальность – это отражение отношения автора, его субъективной принципиальной позиции, к самому высказыванию (уверенность/неуверенность, согласие/несогласие, экспрессивная оценка). Семантический объем данной категории шире семантического объема объективной модальности, так как субъективная модальность является дополнительным признаком реальности. Языковыми средствами этого вида модальности выступают: интонация, лексические повторы, модальные слова и глаголы, восклицания, вводные слова и словосочетания, вставные предложения, порядок слов в предложении [3, с. 180]. Смысловую основу субъективной модальности образует понятие оценки в широком смысле слова, включая не только логичность квалификации сообщаемого, но и различные виды эмоциональной реакции.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что авторская модальность текста – это выраженное в тексте отношение автора к сообщению, к его концепции, точке зрения, позиции, его ценностным ориентациям, сформулированным с целью передачи читателю. Таким образом, модальность текста подразделяется на две основные категории: субъективную и объективную. Объективный вид модальности выражает отношение сообщаемого к действительности согласно реальности и ирреальности, тогда как субъективная модальность отражает отношение автора к сообщаемому. Каждую из подкатегорий можно определить посредством характерных средств выражения. Для

субъективной модальности это могут быть: лексические повторы, модальные слова и глаголы; тогда как объективная модальность определяется чаще всего формой глагола в предложении.

Литература

1. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли ; пер. с фр. К. А. Долинина. – 2-е изд., стер. – М. : Едиториал УРСС, 2001. – 392 с.
2. Попова Е. А. Авторская модальность как средство выражения антропоцентричности текста : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Попова Елена Александровна. – Липецк, 1996. – 254 с.
3. Почепцов Г. Г. Прагматические аспекты изучения предложения и текста / Г. Г. Почепцов. – К. : Изд-во КГПИИЯ, 1983. – 212 с.
4. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. Н. М. Кожиной. – М. : Флинта, 2006. – 696 с.
5. Об'єктивна модальність [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://uk.wikipedia.org/wiki/Об%27єктивна_модальність.

Селищева О.Н.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н.А.

РОЛЬ ПАУЗАЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТА ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА В ПРЕЗЕНТАЦИИ АККУЗАТИВНЫХ ДИСКУРСИВНЫХ АКТОВ

(на материале современной англоязычной драмы)

Для детального анализа влияния экстралингвистического контекста на использование косвенных (смешанных) аккузативов в современной англоязычной речи было проанализировано 5 британских и 5 американских современных драм. Следует отметить, что в рамках одного контекста (одной ремарки) могут раскрываться несколько экстралингвистических факторов. Рассмотрим такой экстралингвистический фактор, как паузация, основные его функции и особенности использования в анализируемых драмах.

Частотность употребления пауз в британских драмах составляет 10,9% от общего количества исследуемых коммуникативных ситуаций в британской драме, в то время как в американских драмах 1,25%. Таким образом, в американских драмах в рамках косвенных аккузативов паузация представлена в меньшей степени. Рассмотрим способы обозначения паузации в анализируемых драмах. Данные о паузах представлены с помощью авторских ремарок. Для их выражения могут использоваться:

1) прямое указание на паузу (5%) – британские драмы, например:

HORACE Are you suggesting that I don't support my wife? That I choose to ignore her well being?

MAURICE It is possible.

HORACE Right then. First of all it's none of your goddam business. And secondly, I pay my share of the rent for the flat. Doris is a vegetarian so she doesn't cook for me since she cannot stand the smell of meat. I take my laundry to the launderette because she cannot stand the smell of washing powder.

MAURICE Fine.

HORACE Good. ***[pause]*** *Now that's sorted, I'll get going.*

[Horace collects his trolley case and opens the door to leave] [3, с. 49-50].

2) использование следующих выражений:

– a long silence (3,75%) – британские драмы, например:

HORACE You can be such an ungrateful bitch, you know that?

DORIS And you can be a pig.

HORACE Why are you so bloody bitter?

DORIS I'm not bitter. I'm angry, but not bitter.

HORACE Get better, Doris, not bitter.

[A long silence]

HORACE (CONT'D) I'll be directing this one if you want to come along and sneak a preview? [3, с. 22-23].

– to grow silent (1,25%) – британские драмы, например:

MEAGHAN (CONT'D) What's your problem?

CORY He's just a fucking cat. Relax.

MEAGHAN You don't know what you're talking about.

CORY Call Laurent now. This is bullshit.

MEAGHAN You call him.

CORY No. You.

MEAGHAN Go away.

*[**CORY grows silent** and starts to snore once more]*

MEAGHAN (CONT'D) (to GADGET) I'm sorry about that. He didn't mean that. It's just. You know creatures, well I guess, mankind specifically, can be extremely cruel. Even me. I know, I'm being nice now, but I assure you there is darkness in me also. It's strange how humans can be that way. But we're not really that different are we? You're the same way aren't you? You purr and can be absolutely loving, but you don't think twice about snapping a bird's neck now do you? Yeah. I apologize for him, though. There is goodness in him though, Gadget, I assure you. You'll see him shine through by the end of it all [2, с. 1-2].

– to stay silent (1,25%) – британские драмы, например:

LAURANT I can hear you from down the block.

CORY When I gave you money for booze I didn't mean to get it straight from the fucking brewery.

LAURANT Here you go bitch.

CORY Where's my change?

[LAURANT stays silent]

CORY (CONT'D) Hey, asshole, where's my change? I gave you forty bucks [2, с. 3].

– to be silent (1,25%) – американские драмы, например:

PHIL Are you like the ghost of break-up's present?

JOSH If she really wants you to feel better, she'll want to know that you don't need to hear her right now, so do it.

[PHIL presses the green button. ***He's trembling, silent.*** *PHIL hangs up and breathes].*

PHIL I did it! I hung up on her! [1, с. 32].

Анализ контекста позволяет говорить о функциях, которые выполняет пауза, и о ее влиянии на косвенные аккузативы в речи. Паузы, как и другие экстралингвистические средства, участвуют в формировании подтекста, благодаря чему меняется структура диалога, т.к. пауза выполняет функцию реплики, часто являясь ответом на реплику собеседника.

Кроме того, паузы могут передавать психологически сложный характер общения, они эмоциональны, подчеркивают отношение героя к тому или иному событию, действию, персонажу. В большинстве случаев паузы показывают потрясения героев, общее молчание, к которому прибегают герои, когда не могут или не желают что-либо сказать. Однако, следует отметить, что паузы не обозначают полное отсутствие действия, они лишь выделяют важные эпизоды, усиливают напряжение кульминационных ситуаций, отражают реакцию героев на произнесенные слова, произошедшие события. Еще одна немаловажная функция пауз – связь с недосказанностью, они оставляют открытыми некоторые вопросы, ответы на которые собеседники хотят скрыть либо которые герои понимают без слов.

Литература

1. Johnson J. Stragglers [Электронный ресурс] / J. Johnson // Simply Scripts Discussion Board. – Режим доступа : http://www.simplyscripts.com/scripts/Stragglers.pdf. – 04.02.2016.
2. Park D. A drug fueled shit show [Электронный ресурс] / D. Park // Simply Scripts Discussion Board. – Режим доступа : http://www.simplyscripts.net/cgi-bin/Blah/Blah.pl?v-print/m-1437441007. – 04.02.2016.
3. Stone J. Rivalry. Recognition and Rejection [Электронный ресурс] / J. Stone // Simply Scripts Discussion Board. – Режим доступа : http://www.simplyscripts.net/cgi-bin/Blah/Blah.pl?v-print/m-1429471318. – 04.02.2016.

Селявкина Д.Д.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кораблев А.А.

ВНУТРЕННЕЕ ЕДИНСТВО «МОЛЬЕРИАНЫ» М.А. БУЛГАКОВА

За семь лет (1929-1936) М. А. Булгаков написал четыре произведения, которые сам и назвал «Мольерианой», поскольку они были объединены личностью Мольера: биографическую пьесу «Кабала святош», повесть «Жизнь господина де Мольера», комедию «Полоумный Журден», перевод комедии Мольера «Скупой». Три (основные, если не брать в расчет перевод) произведения, обладающие различной жанровой природой, – это три конструкции, три образа мира. Но, несмотря на разножанровость, все три произведения составляют единое целое.

Сущность «Мольерианы» как цикла проявляется в первую очередь в существовании фигуры Мольера, присутствующего во всех произведениях, но показанного автором по-разному. Вначале через пьесу, как концентрированный трагизм Мольера, затем через повесть с подробным описанием становления, развития, гибели драматурга, к фарсовому произведению – итогу булгаковской авторской мысли, показан путь Мольера-героя и Булгакова-автора.

Вне зависимости от жанровой принадлежности произведения автор представлен как персонифицированный автор-творец и повествователь. Первый тип автора, находящийся вне произведения, характерен для драматических жанров. Повествователь, привносящий в произведение дополнительную оценку происходящего, непосредственно присутствует в произведении, соотносясь с оценкой автора-творца. В художественном единстве «Мольерианы» все типы авторского присутствия взаимодействуют, создавая единый образ не М. Булгакова как исторической личности, а как автора произведений о Мольере.

Персонифицированный автор-творец, представленный в «Кабале святош», является своеобразным посредником между героями пьесы и читателем-зрителем, что, с одной стороны, позволяет ему свободно существовать в двух художественных мирах, с другой стороны, не принадлежать ни к одному из них. Автор «Кабалы святош» находится рядом с героями не как равнодушный наблюдатель, а как лицо, сопереживающее действию, дающее эмоциональные комментарии. Посредством развернутых ремарок, автор «живет» в драме: не только изображает определенную сцену, но оценивает, сопереживает, руководит восприятием читателя/зрителя, тем самым приближаясь к функции автора-повествователя в эпическом произведении.

Автор-повествователь соединяет в себе черты М. Булгакова как личности (М. Булгаков – двойник Мольера), М. Булгакова как автора («кто не испытал, тот не поймет»), М. Булгакова как рассказчика

(он – тень героя, имеющий возможность посмотреть на мир глазами самого героя, и в то же время не теряющий собственного лица).

Автор «Полоумного Журдена» наиболее соотносим с фигурой и функцией автора в драматическом произведении, однако нехарактерность такой авторской позиции для творческой манеры писателя вообще акцентирует значимость автора как двойника Мольера-творца, также не присутствующего в драме.

По законам художественной литературы, где одним из важнейших составляющих есть творческое изменение автором действительности, писатель имеет право переосмысливать реальную историческую личность. Именно поэтому ни одна из составляющих «Мольерианы», как и цикл в целом, не могут считаться только биографическими произведениями. Одновременно на основе сопоставимости и взаимопроникновения на уровне сюжетной и образно-мотивной систем произведений конструируется своеобразное целое «сложного образа» Мольера.

Мольер – исторический персонаж – в произведениях показан под разным углом авторского видения в соответствующем оформлении жанровой структуры.

Образ драматурга в «Кабале святош» не нацелен на показ гения в полете мысли, в процессе творчества, а определяет гениальность Мольера как актера, исполнителя уже созданного. Драма отмечает те моменты жизни Мольера, когда его талант полностью сформирован, когда он в зените народной славы, чем и вызывает гнев вышестоящих, «избранных». Одновременно происходит трагедия в личной жизни: постижение страшной тайны, уход жены. Все это обрушивается на зрителя/читателя пьесы, ошеломляет.

Читатели же повести «Жизнь господина де Мольера» видят жизнь драматурга с самого начала, в хронологической последовательности: рождение, взросление, страсть к театру, испытания молодого и уже немолодого Мольера – всю ту жизнь, что сделала героя таким, каким он показан на сцене: больным, усталым, разочарованным, но все же цепляющимся за жизнь, за завтрашний день, за надежду.

В комедии «Полоумный Журден» Мольер представлен своеобразно: как единый персонаж он отсутствует, но как действующее лицо представлен в действиях и фразах актеров мольеровского театра, в постановке созданной им пьесы.

Образ главного героя строится по принципу двучленности, который состоит не в уподоблении разных вещей, а в расподоблении одной вещи. Усиливая этот принцип, во всех жанровых образованиях образ Мольера раскрывается через сложную систему двойничества. Двойниками Мольера представлены Людовик XIV, Муаррон («Кабала святош»), М. Булгаков-автор («Жизнь господина де Мольера»), Луи Бежар, Журден («Полоумный Журден»), что подчеркнуто использованием традиционных для М. Булгакова мотивов.

Сергиенко В.И.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: ст. преп. Лежнев С.Н.

НЕОЛОГИЗМЫ-ЭВФЕМИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Английский язык, как и другие языки, находится в процессе постоянного изменения и динамики. Лексика, как самый подвижный пласт языка, наиболее чутко реагирует на все изменения в социальной, культурной и других сферах жизни того или иного сообщества.

Причиной появления неологизмов является общественный и научно-технический прогресс: возникновение новых реалий, открытия в области науки и техники, достижения в сфере культуры. Признаком неологизма является новизна слова для большинства носителей языка. Слово является неологизмом непродолжительное время. Как только лексема начинает активно употребляться, она теряет признак новизны и становится общеупотребительной. Таким образом, понятие неологизма изменчиво во времени и относительно: неологизмом слово остается до тех пор, пока носители языка ощущают в нем новизну [1, с. 12].

Неологизмы-эвфемизмы являются неотъемлемой частью лексического состава любого языка. Данный слой лексики рассматривается как разновидность иносказания и как способ политической корректности, что свидетельствует о тенденции использования завуалированной или смягчающей лексики в проблемных тематических областях, таких как расизм, сексизм, религия, политическая и экономическая стабильность и других.

В состав эвфемизмов входят слова и выражения, смягчающие различные виды дискриминации:

возрастную дискриминацию (*middlescence* – период жизни от 40 до 65 лет; *senior, mature, seasoned, distinguished, gracious* (о женщине) – пожилые люди);

имущественную дискриминацию (*the neediest, the needy, the ill-provided, the socially deprived, the underprivileged, the disadvantaged, low-income people* – бедные);

дискриминацию людей с физическими и умственными недостатками (*differently abled, physically different, individuals with disabilities или handicapable* – люди с ограниченными физическими возможностями; *big-boned, differently sized, husky или full-figured* – полные люди; *hair-disadvantaged* – лысые; *sane, mentally unbalanced (deficient), unhinged, deranged, crazy, retarted, lunatic, wrong in the head, not all there, off one's head, off one's rocker* – душевнобольные);

расовую и этническую дискриминацию (*African-American, member of African Diaspora, person of black race* – представители афро-американского населения США).

Тематическая группа эвфемизмов, уменьшающих суеверный страх перед какими-либо явлениями (принцип табуированности), включает явления болезни, смерти. Например, *moonchild* (человек, рождённый под созвездием Рака) заменило слово cancer, вызывающее ассоциации с болезнью; *hospice*, первоначально обозначающее *a guest house for the poor, the sick* (приют, гостиница), теперь является больницей для неизлечимо больных или институтом по уходу за умирающими людьми.

В эвфемистической лексике последних десятилетий заметно усилилась тенденция к образованию новых единиц, поднимающих престиж отдельных профессий [2-4]. Например, *hairstylist или beautician* – парикмахер; *morticians*, *funeral directors* – служащие кладбища; *sanitation engineer* – сборщик мусора; *environmental hygienist* – дворник; *glass maintenance engineer* – мойщик окон.

Тематическую группу эвфемизмов, отвлекающих от негативных явлений действительности (принцип регулятивного воздействия на аудиторию и принцип секретности), разделяют на две подгруппы:

– эвфемизмы, служащие прикрытием агрессивных военных действий (преступность, наркомания, агрессивная политика): *involvement* – агрессия; *conflict* – война; *device* – бомба; *limited airstrike / air support* – бомбардировка; *training bases* – военные базы (эвфемизация военной лексики отражает тенденцию ее демилитаризации, нейтрализации и мелиорации негативного логико-информационного содержания военных лексических единиц);

– эвфемизмы, связанные с негативными последствиями в социально-экономической сфере: *reserve of labor force* – безработица; *culturally different children* – дети трущоб; *downsizing, rightsizing* – увольнение.

К «неогенным» областям за последние десятилетия можно отнести: нежелательные аспекты бизнеса и деловых отношений; косвенные наименования наркотических веществ; увольнения и сокращения с работы; косвенные наименования смерти (естественной и насильственной); современное понимание дискриминации.

Изучение новых слов позволяет выявить некоторые тенденции, характеризующие особенности расширения лингво-культурологического пространства в рассматриваемый период. Так, в последние десятилетия большая часть эвфемизмов возникает не в сфере традиционных табу, а в области деловых отношений между людьми, что может быть связано с коммерциализацией жизненных принципов и ценностей человеческого общества в целом и англоязычного общества в частности.

Литература

1. Лопатин В. В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования / В. В. Лопатин. – М. : Наука, 2003. – 152 с.

2. Словарь новых слов и значений в английском языке / Dictionary of New Words and Meanings / З. С. Трофимова. – М. : АСТ, Восток-Запад, 2006. – 320 с.
3. Green J. Bloomsburry Dictionary of New Words / J. Green. – М. : Вече : Персей, 2000. – 569 с.
4. Linguistics New words in English. – Rice University, 2006. – 320 p.
5. Tulloch S. The Oxford Dictionary of New Words / S. Tulloch, E. Knowles, J. Elliott. – Oxford, 2006. – 745 p.

Сидельникова А.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Андреева И.А.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В современном мире становится очевидной проблема построения позитивных отношений с представителями других национальностей, взаимодействия на основе толерантности, понимания, уважения их взглядов, мнений, традиций. Так, первоочередной задачей социальных институтов является формирование позитивной этнической идентичности как крепкого фундамента формирования четко отлаженного механизма социального взаимодействия.

Позитивная этническая идентичность представляет собой сочетание позитивного образа собственной этнической группы наряду с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам. Позитивную этническую идентичность можно рассматривать с двух сторон: 1) как условие самостоятельного и стабильного существования этнической группы; 2) как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире [2].

Формирование позитивной этнической идентичности – это важная цель института семьи, системы образования и государства в целом, достижение которой способствует воспитанию свободной личности, уважающей идеалы гуманизма, справедливости, толерантности. Её формирование становится возможным, если структурно-динамическая модель, основанная на теоретико-прикладных подходах к определению содержания, методов и средств поликультурного образования, содержит следующие условия: 1) формирование мотивации к изучению этнопсихологических проблем, осознания значимости этнопсихологических знаний и личностного смысла в их приобретении происходит посредством диалогических форм организации процесса усвоения этнопсихологических знаний; 2) формирование этнической толерантности как ценностного отношения к другим этническим группам реализовывается в процессе повышения этнической осведомленности; 3) формирование поведенческих стратегий личности

в качестве представителя определенного этноса обеспечивается развитием этнокультурной компетентности и навыков межкультурного взаимодействия, культуры толерантного поведения в межэтнических отношениях в процессе активного социально-психологического обучения; 4) усвоение системы этнокультурных знаний осуществляется через включение в содержание дисциплин гуманитарного цикла этнокультурологических компонентов [4].

Следует отметить, что позитивная этническая идентичность при благоприятных социально-исторических условиях сопровождается чувствами гордости, достоинства, оптимизма, уверенности, удовлетворения, а также патриотизма. Кроме того, в многочисленных исследованиях доказано, что существует тесная внутренняя связь между позитивной групповой (этнической) идентичностью и аутгрупповой (межэтнической) толерантностью. Также при благоприятных социально-экономических условиях развиваются патриотизм и чувство национального достоинства.

В то же время, гиперидентичность со «своим» этносом в полиэтническом обществе сопровождается этноцентристскими стереотипами, предубеждениями по отношению к представителям других этнических групп и уклонению от тесного взаимодействия с ними [3].

Отметим, что использованию максимального личностного потенциала человека способствует создание модели формирования позитивной этнической идентичности. В свою очередь, потенциал образовательной среды является не менее важным звеном в развитии данного вида идентичности. Потенциал образовательной среды является своеобразной системой, которая содержит в себе механизмы, психолого-педагогические условия, средства реализации, уровни сформированности позитивной этнической идентичности [1].

Таким образом, мы определили важные условия формирования позитивной этнической идентичности, среди которых:

1) социально-психологические условия (этносоциальная ситуация в государстве и регионе, гомогенность или гетерогенность этноконтактной среды);

2) особенности этнической социализации (в семье, школе и в других социальных институтах).

Литература

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие : Социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 240 с.
2. Солдатова Г. У. Этническая идентичность и этнополитическая мобилизация / Г. У. Солдатова // Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 90-х годов – М. : Мысль, 1996. – С. 345-389.

3. Дагбаева С. Б. Формирование этнической толерантности подростков средствами этнокультурного тренинга [Электронный ресурс] / С. Б. Догбаева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – № 9. – Режим доступа : http://research-journal.org/psycology/formirovanie-etnicheskoj-tolerantnos/.
4. Идрисова Ю. А. Формирование позитивной этнической идентичности старших подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 [Электронный ресурс] / Юлия Аляветдиновна Идрисова. – Самара, 2007. – 200 с. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/formirovanie-pozitivnoi-etnicheskoi-identichnosti-starshikh-podrostkov#ixzz4dIuW8ibl.

Сидельникова А.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дринко А.Г.

ВЛИЯНИЕ СИТУАЦИИ СТРЕССА НА РЕЧЕПОВЕДЕНИЕ КОММУНИКАНТА

Установление связи между речеповедением человека и его мышлением издавна было одной из фундаментальных задач исследователей. Ее решением занимались и занимаются психологи, лингвисты, нейрофизиологи. В последнее время явно ощущается заинтересованность специалистов в изучении речи в ситуации стресса. Экстремальная стрессовая ситуация заставляет мышление работать в непривычном для него режиме [1], это и привлекает ученых разных отраслей. Для лингвистов же наиболее значимым здесь является процесс спонтанного речеповедения. Так, жизненно важные, критические ситуации, в частности опасность, вызывают у человека целый комплекс психических и физиологических реакций, в совокупности называемых состоянием стресса [4].

Современный человек, в отличие от своего древнего предка, не может в состоянии стресса убегать или размахивать каменным топором, избавляясь от опасности, а заодно от добавочной энергии – он вынужден стоять перед аудиторией (или сидеть перед экзаменатором или «шефом»), не проявляя внешних признаков волнения. Для говорящего ситуация крайне неблагоприятная:

1) дрожат руки и ноги; появляется желание ухватиться за что-нибудь, для чего используется, как правило, кафедра, стул или стол. Говорящий держится за найденный им на ощупь предмет цепко, как утопающий за соломинку, а иногда начинает его покачивать (тоже способ перейти к физическому действию);

2) из-за сокращения (а иногда даже спазма) челюстной и шейно-плечевой мускулатуры затрудняется речь: артикуляция

(дикция) становится неотчетливой, а голос звучит непривычно высоко, пронзительно;

3) во рту пересыхает (нарушается нормальное слюноотделение), и приходится все время «глотать», что тоже не способствует говорению; на лбу выступает пот, который нужно время от времени вытирать;

4) учащение дыхания нарушает ритм речи – оратор «задыхается», вынужден делать паузы не там, где это нужно, речь становится сбивчивой, смысл плохо воспринимается;

5) внимание рассредоточивается, легко наступает забывание (забывается, как правило, самое главное); трудно следить за своей речью и за собой, а тем более – за слушателем или аудиторией;

6) возникают непроизвольные, бессознательные движения (так называемые «манеризмы»), у каждого свои: кто покачивается с носков на пятки, кто предпочитает сунуть руку в карман и звенеть мелочью, кто поправляет волосы или почесывается ... Все это отвлекает внимание адресата от смысла речи и не украшает говорящего. Кстати, эти движения тоже появляются как способ «выпустить» лишнюю физическую энергию, освобождаемую при стрессе [4].

При стрессе у людей изменяется не только характер физиологической и психологической активности, но и показатели активности общения. С.Н. Подвигин предполагает, что темп речи в ситуации эмоционального напряжения будет увеличиваться [4]. Речь становится напряженной, значительное место в ней начинают занимать междометия. Наблюдаются повторы. Под воздействием стресса в речи увеличивается однообразие лексикона, происходит стереотипизация, упрощение, увеличивается количество ошибок, сообщение приобретает характер размытости и нецелостности [4], что, по нашему мнению, является следствием дестабилизации сознания. Выражение страха характеризуется, по мнению Р.К. Потаповой, большей скоростью артикуляции [5]. Относительно невербалики следует отметить, что речь часто сопровождается хаотичными и бесцельными движениями, активной жестикуляцией, активизацией кистей рук, манипулированием предметами. Изменяется интенсивность голоса: он становится более высоким.

Отметим, что существует принципиальное отличие речи под воздействием стресса в ее ритмомелодическом оформлении: речь в ситуации эмоционального напряжения характеризуется восходящим тоном, нестабильным темпом, повышающимся уровнем громкости, резонантным качеством голоса, ритмическая организация речи очень сложная и меняющаяся. Количество пауз сокращается, и их длина может свестись к нулю, слова «склеиваются» друг с другом. Но следует отметить, что данные показатели могут изменяться в зависимости от темперамента и характера героя, а также от «силы» стресса [2].

«В настоящее время человек постоянно находится под давлением стрессоров» [6]. Отсюда возникает мысль о проникновении экстремальности в коммуникативное пространство повседневности, где катастрофичность выступает как норма. Более того, часто повторяющаяся «экстремальность» может приобрести рутинизированный характер, при котором отсутствие каких-либо катаклизмов, неожиданных бедствий и т.п. в жизни человека станет чем-то необычным и исключительным [3]. Так, создаётся новый текст, обладающий изменёнными коннотациями «экстремальности». Оценочность, связанная с функцией эмоционального воздействия [4], начинает реализовываться в положительном ключе. «Экстремальность» становится индикатором качества, одобряемого массовой культурой. В языке это проявляется в виде изменения коннотативности самого слова «экстремальный».

Подводя итог, следует отметить, что при моделировании речеповедения человека в экстремальных ситуациях и в ситуации стресса среди фонетических особенностей речи необходимо выделить следующие: смысловые ударения; реплики, произнесенные с постоянно повышенным или повышающимся тоном; фразы, произнесенные с очень большой громкостью; быстрый, динамичный темп с малым количеством коротких пауз; ошибки в произнесении звуков; элементы заикания.

Литература

1. Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания / В. М. Аллахвердов. – СПб., 2003. – 421 с.
2. Жабин Д. В. Формальные признаки спонтанной речи говорящего в ситуации стресса : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Д. В. Жабин. – Воронеж, 2006. – 23 с.
3. Михайленко С. Б. В поисках микроуровня повседневности : «момент» А. Лефевра, «исключительное нормальное» Э. Гренди и «казус» Ю. Л. Бессмертного / С. Б. Михайленко // Научные проблемы гуманитарных исследований. – Пятигорск, 2010. – № 5. – С. 64-69.
4. Подвигин С. Н. Психология стресса. Дистресс. Семья и болезнь : лекция от 20.12.2004 / С. Н. Подвигин. – Воронеж, 2004. – 24 с.
5. Потапова Р. К. Язык, речь, личность / Р. К. Потапова, В. В. Потапов. – М. : Языки славянской культуры, 2006. – 496 с.
6. Ступкина М. В. Влияние ситуации стресса на речеповедение человека (на материале фильма-катастрофы «Метро») / М. В. Ступкина // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2. – С. 269-270.

Сидельникова А.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ясинецкая Н.А.

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ» В ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ

Языковая личность как понятие является проекцией в область языкознания соответствующего междисциплинарного термина. Это понятие отражает философские, социологические и психологические взгляды на совокупность физических и духовных свойств человека, делающих его индивидуальностью, проявляющей себя в коммуникации. Первым понятие языковой личности применил В.В. Виноградов в 1930 году для описания языка художественной прозы. И.Т. Вепрева считает термины «говорящий», «субъект речевого общения», «коммуникант», «индивид» понятиями, которые непосредственно связаны с понятием «языковая личность» [3, с. 52]. Анализируя работы исследователей, мы выявили, что само понятие «языковая личность» до сих пор не является точно определённым, что связано со сложностью и многоуровневостью самой проблемы.

Схема 1



Совершенно логичным является утверждение о том, что носителем языкового сознания является языковая личность. Языковая личность – это человек, существующий в языковом пространстве (в общении, в стереотипах речевого поведения, зафиксированных в языке, в значениях языковых единиц и смыслах текста) [2]. Также отметим, что человек, обладающий способностью говорить, является и языковой личностью, и коммуникативной, и речевой личностью одновременно (Схема 1.). Личность выступает участником всех типов коммуникации. При её исследовании кроме индивидуальных характеристик необходимо учитывать особенности социальной группы (т.е. нормы речевого поведения), в которых языковая личность выступает коммуникантом, а также её индивидуальные особенности. Таким образом, мы можем разделить характеристики речевого поведения на индивидуальные и нормативные.

Разделив характеристики речевого поведения, мы тем самым разграничиваем понятия «индивидуальная языковая личность» и «коллективная языковая личность». Считаем уместным отметить то, что понятие «коллективная языковая личность», по сравнению с «индивидуальной языковой личностью», является более условным, поскольку возможность варьирования характеристик у коллективной языковой личности меньше [5]. Носитель языка будто фиксирует в себе черты «коллективных языковых личностей». Например, человек одновременно может выступать языковой личностью главы семейства, языковой личностью врача, языковой личностью гражданина какой-либо страны.

С позиций психологии и психолингвистики языковая личность проявляет себя, в первую очередь, на уровне языкового сознания, где она выступает как психический и одновременно материальный феномен, представленный устной и письменной речью. Центральная область наблюдений психолингвистики – сфера повседневной межличностной коммуникации языковых личностей. Именно здесь, в огромном речевом континууме, происходит самореализация языковой личности. Перефразируя известное высказывание Ю.Н. Караулова «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [4, с. 27], можно сказать, что за каждой языковой личностью стоит множество производимых ею текстов (дискурсов). Одной из наиболее важных задач, стоящих перед психолингвистикой, становится создание типологии языковых личностей, построенной на основе выявленных отличий в речевом мышлении и особенностях речевого поведения.

Поскольку речевое поведение является индивидуальным речевым проявлением личности, актуализации подлежит изучение личности, выраженной в языковой форме и через язык, то есть языковой личности, посредством её психологических и лингвистических характеристик. Способность человека осуществлять речевые действия делает его центром изучения многих областей науки о языке, человеке и его жизнедеятельности. У каждого человека есть индивидуальный набор характеристик, который непосредственно является его «визитной карточкой». На особенности общения оказывают влияние следующие факторы: 1) возраст; 2) пол; 3) образование; 4) профессия; 5) национальность. Также на поведение и становление речевых способностей человека в процессе коммуникации влияет его принадлежность к социальным группам [1].

Таким образом, результаты исследования языковой личности дают основания полагать, что определение языковой личности невозможно рассматривать только с точки зрения психологии и психолингвистики, поскольку ни один из подходов не раскрывает полностью понятие личности во всём многообразии совокупных психических, социальных, моральных, культурных и других элементов, представленных в языковой форме.

Литература

1. Агапова С. А. Основы межличностной и межкультурной коммуникации / С. А. Агапова. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 288 с.
2. Бушев А. Б. Языковая личность профессионального переводчика : науч. изд. / А. Б. Бушев. – Тверь : Лаборатория деловой графики, 2010. – 265 с.
3. Вепрева И. Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху / И. Т. Вепрева. – М. : Олма-Пресс, 2005. – 384 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 1-е изд. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
5. Конецкая В. П. Социологии коммуникации [Электронный ресурс] / В. П. Конецкая. – Режим доступа : http://www.i-ru/biblio/archive/koneckaja_sociologija.

Сикорская Ю.Г.
(ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия»)
Научный руководитель:
специалист отдела психологического обеспечения Сопова Е.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ДНР

Профессиональная деятельность военнослужащих – это деятельность по защите Отечества.

Боевая деятельность – это непосредственные активные действия военнослужащих по достижению целей вооруженной борьбы. Ведя бой, военнослужащие сталкиваются с повышением моральной и юридической ответственности за точное исполнение обязанностей, что требует крайнего психического и физического напряжения [1, с. 272]. В условиях изменения обстановки у людей запускаются адаптационные механизмы, которые обеспечивают приспособление к изменившимся условиям деятельности.

Когда происходит дезадаптация к определенным внешним условиям, то появляется нервно-психическая неустойчивость. Нервно-психическая неустойчивость выражается в неспособности индивида сохранять адекватность выполняемой деятельности, уровне нервно-эмоционального напряжения, а также стабильности психических функций при воздействии стрессирующих условий [2, с. 296].

Такие нарушения могут привести к профессиональной деформации. Профессиональная деформация – когнитивное искажение, психологическая дезориентация личности, формирующаяся из-за постоянного давления внешних и внутренних факторов профессиональной деятельности и приводящая к формированию специфического профессионального типа личности. У

военнослужащих выделяют три вида профессиональной деформации: усталость, монотонность, напряжение.

Чтобы справиться со стрессом и другими видами психических расстройств у военных, должна проводиться психологическая коррекция эмоционального состояния. Она может осуществляться в двух основных формах – групповых и индивидуальных.

Длительная служба, сопряженная с высокой ответственностью, ненормированным рабочим денем, обязанностью подчиняться приказам, и прочие факторы накладывают неблагоприятный оттенок на личность [4, с. 16]. На данном этапе стоит упомянуть, что все военнослужащие до своей службы были обычными среднестатистическими гражданами. В условиях военного конфликта гражданское население становится на защиту своего государства. Цели и мотивы побуждают воина проявлять боевую активность, придают определенный личностный смысл его деятельности [5, с. 518].

Исходя из вышесказанного, выходит, что у военнослужащего возникает определенный образ войны, то есть комплекс представлений о ней. Он включает в себя как интеллектуальные, так и эмоциональные компоненты. Интеллектуальные – это попытки рационально, логически осмыслить явление. Эмоциональные представляют собой совокупность чувств, эмоциональных отношений к данной войне [2, с. 296]. Образ войны в широком смысле включает в себя и собственный образ, и образ врага. Все эти образы возникают по мере приобретения реального опыта, степени эмоциональности, неадекватности прогнозирования, просчеты.

Подводя итог, можно сделать вывод, что представления о войне конкретизируются непосредственно пережитым и увиденным, а их основой становятся ежедневные тяготы войны, фронтовой быт, жертвы, участие в схватках с противником. Абстрактные патриотические идеи, хотя и сохраняются, все больше отодвигаются на второй план, особенно если не вполне ясен смысл войны.

Литература

1. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносов. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
2. Дружилов С. А. Психология профессионализма / С. А. Дружилов. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2011. – 296 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций : учеб. пос. для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2005. – С. 240.
4. Кочетков С. В. Социальная поддержка и социальная помощь военнослужащим, гражданам, уволенным с военной службы, и членам их семей / С. В. Кочетков // Социальная работа. – 2007. – № 2. – С. 15-16.

5. Рожков В. Ф. Агрессивность военнослужащих как фактор нарушения дисциплины и законности / В. Ф. Рожков, О. Ю. Михайлова // Ежегодник Российского психологического общества : материалы III Всероссийского съезда психологов (25-28 июня 2003 года) : В 8 т. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – Т. 6. – С. 517-518.

Скиба И.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А.И.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Вклад Великобритании в мировое педагогическое наследие вызывает большой интерес профессиональных педагогических сообществ многих стран, в том числе в нашей стране, где идет становление и разработка новых образовательных стандартов.

Воспитание школьников в Великобритании предполагает, прежде всего, гармоничное развитие личности, для этого реализовываются различные направления воспитательной работы. В качестве основных мы выделили: религиозное, гражданское, эстетическое, физическое и экологическое направление. Рассмотрим основное наполнение работы по каждому из обозначенных направлений.

На современном этапе в странах Европы, в частности в Великобритании, одним из основных направлений воспитательной работы по-прежнему остается религиозное воспитание, которое является основой развития духовной личности. Вместе с христианством, детей в школе знакомят с основными мировыми религиями. Заданием религиозного направления воспитательной работы в школах Великобритании является ознакомление детей и молодежи с разными религиями, с проблемами идентичности и разнообразности человечества, значением религии в современном мире [4, с. 12].

Программы, по которым в настоящее время осуществляется учебно-воспитательная деятельность в школах Великобритании, большую роль отводят эстетическому развитию своих воспитанников. В процессе занятий, во время экскурсий, подготовки спектаклей учитывается эстетический компонент воспитательного процесса, формируются художественные чувства и вкус. То есть целью эстетического направления воспитательной работы в школах Британии является воспитание способности восприятия и правильного понимания прекрасного в действительности и в искусстве.

Современная необходимость сбалансированных учебных программ, которые прежде всего учитывают проблему повышенного

внимания детей к нефизической деятельности, как, например, к компьютерным играм, вернула физическое воспитание в центр внимания в школах Великобритании. Национальный учебный план физического воспитания направлен на то, чтобы все ученики: развивали компетенцию, дабы преуспеть в широком диапазоне физических нагрузок; были физически активны в течение длительных периодов времени; занимались соревнованиями и другими видами спортивной активности; вели здоровую, активную жизнь [3, с. 1]. Ученики школ Великобритании регулярно принимают участие в спортивных состязаниях и мероприятиях как в школе, так и за ее пределами.

В современном мире проблемы окружающей среды приобрели глобальный масштаб. В школах Великобритании экологическому воспитанию уделяют далеко не последнее место. Целью экологического воспитания в школах Великобритании является формирование прочных экологических знаний, понимания роли природы в жизни общества, необходимости и значимости ее охраны, воспитание личной ответственности за состояние окружающей среды. Формы экологического воспитания включают в себя экскурсии и походы, работу в летнем лагере, выполнение проектных работ, ролевые игры, практическую экологическую деятельность на территории, участие в работе школьного экологического клуба. То есть экологическое воспитание предполагает не столько теоретическую подготовку, сколько непосредственное активное участие детей в улучшении окружающей среды [1, с. 98-100].

Сегодня в Великобритании осуществляется новая реформа школы, в рамках которой обсуждают проблему гражданского воспитания. Проанализировав Национальную учебную программу Великобритании по гражданскому воспитанию (National Curriculum), мы выявили, что целью воспитательной работы по данному направлению является передача учащимся знаний и навыков, для того чтобы подготовить их к полноценному и активному участию в жизни общества. Обучение должно вооружать учащихся знаниями и навыками для того, чтобы критически исследовать политические и социальные вопросы, взвешивать факты, спорить и аргументировать свое мнение [2, с. 1-3].

Рассмотрев основные направления воспитательной работы в школах Великобритании, мы пришли к выводу, что характерной чертой ее организации является комплексность. Так, воспитательная работа в области экологии и религии, включая экологическое и религиозное воспитание, предполагает коммуникацию, социальное и эмоциональное развитие, развитие навыков искусства и т.д. Помимо учебной программы по гражданству, элементы воспитания гражданственности проявляются и во многих других предметах (английский язык, история, математика). Эстетическое

воспитание связано со многими сферами деятельности ученика в школе. Физическое направление воспитательной работы помимо обеспечения полноценного физического развития влечет за собой интеллектуальное, духовное и эмоциональное развитие.

Литература

1. Симушкина Н. Ю. Экологическое воспитание в частных школах англоязычных стран / Н. Ю. Симушкина // Вестник педагогических инноваций : науч.-практ. журн. – Новосибирск : НГПУ, 2009. – № 2. – 157 с.
2. National curriculum in England : citizenship programmes of study. – Department for Education, 2013. – 3 p.
3. National curriculum in England : physical education programmes of study. – Department for Education, 2013. – 3 p.
4. Religious Education in English schools : Non-statutory guidance. – Nottingham : DCSF, 2010. – 45 p.

Слипченко Д.Н.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

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

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ИНФОРМАЦИОННЫХ НАДПИСЕЙ
(на материале английского и русского языков)

Английский является языком международным. Именно поэтому во многих странах информация для тех, кто посещает государство с любой целью, дублируется на английском языке. Даже в странах, в которых английский не изучается на высоком уровне, принято предоставлять важнейшую информацию на английском. Это делается для того, чтобы приезжие могли самостоятельно ориентироваться на местности, ознакомиться с правилами страны. Естественно, когда человек собирается посетить ту или иную страну, он первым делом изучает базовые фразы, которые помогут в коммуникации с гражданами того государства, и, конечно, изучает главные информационные вывески, чтобы правильно ориентироваться на местности.

В данной работе рассматривается проблематика перевода информационных надписей на английском и на русском языках. Данную проблему можно назвать «вопиющей» в русскоязычных государствах, так как нередко можно встретить нелепую предупреждающую табличку, в которой как минимум 2-3 грамматические ошибки, не говоря уже о правильности информации, которую она в себе содержит, и, к сожалению, заметить эти ошибки может лишь лингвист или человек, изучающий иностранные языки на достаточно хорошем уровне.

Английский и русский языки относятся к совершенно разным языковым группам, что усложняет задачу адаптации в новой языковой среде неподготовленному туристу. И, конечно, турист прилагает большие усилия, заучивает базовые фразы, устойчивые выражения, чтобы чувствовать себя комфортно и безопасно. Он приезжает в иностранный город и замечает, что на его родном языке есть перевод всех нужных ему информационных вывесок, но он встречается с проблемой, что ему совершенно непонятен смысл этих «табличек». Это печальная реальность наших дней. А причина этого заключается в том, что владельцы различных заведений, организаций и т.п. не беспокоятся о качественном переводе каких-то незначительных, по их мнению, фраз с указаниями, предупреждениями. Стыдно признавать, но нередко на улицах русских городов можно увидеть вывески на английском, которые явно переведены с помощью google или яндекс переводчика без редактирования. Ниже будут приведены некоторые фразы, перевод которых является не просто ошибочным, некорректным, а в полной мере неадекватным [3].

Информация, описанная ниже, не является выдуманной или предположительной. Все выражения взяты с реальных вывесок, таблиц, меню и т.д., которые можно встретить в русскоязычных странах, и, более того, такие выражения встречаются не только в «нефилологических» местах, типа рынка, столовой или магазина.

Примеры некорректно переведенных информационных вывесок и табличек:

– «*Представь машину к осмотру – imagine the car to inspection»* [1]. *Imagine* действительно переводится как «представьте», но несет в себе совершенно другой смысл. Правильнее перевести *provide/submit*.

– *«Ж/д вокзал – J/D Vokzal»* [1]. Такого указателя на станции вокзала иностранец никогда не поймет. В данном случае транскрипция и транслитерация не допустимы, так как существует аналог в английском языке *railway station*.

– *«Ул. Ружейная – Str. Shotgun»* [1]. Существует строгое правило, которое гласит, что названия улиц, площадей, памятников архитектуры и т.д. не переводятся на другой язык с отображением той реалии, с которой название связано, а транскрибируются. Верным будет транслитерированный вариант *Ruzheynaya Str*.

– «*Дом молодежи – Dom Youth*» [1]. Вся фраза может быть переведена на английский язык с помощью аналогов к данным словам в языке перевода. Здесь же слово *дом* не перевели, а транслитерировали. Если *Youth House* несет в себе не то значение, которое подразумевает в себе русскоязычная организация с таким названием, то можно перевести *Youth House of Culture* или подобно этому, чтобы пояснить, для чего именно данная организация.

– Кнопка на пульте *enter* переведена как – *войдите* [2]. Данный пример неудачного перевода демонстрирует проблему

многозначности английских слов. Действительно, если переводить *enter* как глагол, то *войдите* совершенно подходит. Но, исходя из ситуации, актуальным был бы перевод *подтвердить, да, вход, принять* и т.д. Но глагол *войдите* в повелительном наклонении на кнопке пульта совершенно неуместен.

– *«Пожалуйста, уберите мой номер – Please, clean up my number/ please, remove the room»* [2]. Такие таблички была замечены на дверях номеров в отелях. Насколько хорошее обслуживание, да и отели в целом, тяжело сказать, но переведенные надписи оставляют желать лучшего. В первом случае ошибка в переводе слова *номер*. Если в русском языке слово *номер* эквивалентно и для числа и для комнаты в отеле, то в английском не так. Правильным будет не *number,* а *room*. Во втором случае допущена грубая ошибка в передаче слова *уберите*. Remove означает убрать что-то из определенного места, удалить и т.д., но в значении убраться в комнате подходит *clean up.*

– *«Просьба не беспокоить – please do not worry»* [1]. Из серии табличек в заведениях отдыха. *Do not worry*, что скорее можно перевести *не расстраивать/не печалить*, не несет в себе того смысла, который должен быть передан в данной ситуации. Существует клише *do not disturb,* которое максимально точно передает просьбу.

– *«Watch out stair – напряженно ожидайте ступеньку»* [2]. Данный пример из серии совершенно неадекватного перевода. Было бы не так печально, если бы данная статья была посвящена проблеме машинного перевода и использования электронных переводчиков. Но ситуация действительно ужасающая, так как тот человек, который перевел данную фразу в электронном переводчике, не потрудился отредактировать перевод и выставил такое предупреждение в общественном месте. Правильным может быть *«Осторожно, ступенька!».*

Существует множество других казусных переводов, как например: *отделение биологических наук РАН «Институт белка» – squirrel institute; салат из языка и инжира – salad from language and fig; извините, у нас закрыто – I am sorry, it is closed for us; клиника имени Н.И. Пирогова – clinic them. Pirogov; язык в тесте – language in the test/father-in-law; держитесь правой стороны – move on the right party; на себя (дверь) – for yourself; по газонам не ходить – the grass is not going* [3] и т.д. Удивительно, что в XXI веке, когда возможность получить любые знания доступна практически каждому, встречаются такие смешные и в то же время печальные ситуации. Перевод информационных надписей – нелегкая задача, так как часто одна и та же фраза на русском и на английском в корне отличаются. Исследователи относят перевод таких реалий лишь ко 2-му уровню эквивалентности. Действительно, не каждый сможет подобрать адекватный эквивалент – это под силу лишь опытному лингвисту. Но не секрет, что в интернете есть множество сайтов, словарей, в

которых предоставлены списки клише информационных таблиц, вывесок из разных сфер жизни. Таким образом, следует бороться с «лингвистической неграмотностью», так как в данном случае речь идет не об отдельных личностях, которые подмечают неудачно переведенную информацию, а о нашем международном имидже.

Литература

1. Ошибки переводчиков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ru-open.livejournal.com/46939.html?thread=2747995.
2. Сложности перевода и неудачные объявления на иностранном языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http: // chukcha.net/photoprikol/28528-slozhnosti-perevoda-i-neudachnye-obyavleniya-na-inostrannom-yazyke-33-foto.html.
3. Перевод предупреждающих надписей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.englishelp.ru/component/content/article/320.html.

Слюсарев В.В.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького»)
Научный руководитель: ст. преп. Жданова Е.В.

AFRICAN-AMERICAN SLANG IN MODERN MUSIC

In modern society the phenomenon of African-American spoken language is urgent enough. Sociolinguists note that from the interaction between different social groups occurs penetration of this linguistic phenomenon in various spheres of life. Especially it is shown in youth cultures. In this way we can understand what African-American spoken language is, how it developed and how it is used now, we can trace features of development of English language and its state nowadays. During the 18th century schoolmasters taught pupils to believe that the African Criminal Cant (which by this time had developed into slang) was not the correct usage of American and slang was considered to be taboo [1, p. 16]. According to investigations 80% of African Americans speak African-American spoken language. Nowadays this culture is well known due to the achievements of African-Americans in sport, politics, science, and especially in cinematography and musical sphere. That's why as a subject of our work we chose American songs, where the current situation of English language is widely displayed. In modern society most of mass media are affected with African-American language, this slang has got a big effect on modern English. Also American version of English language has a lot of words, phrases, which came from African-American. You can see the manifestation of this in modern music, especially in rap. In vocabulary rap is a fast easy kick. Rappers are presentday poets, because

they not only write but also perform their songs. These “smiley” have a straight mouth and smiling eyes, suggesting a cultural difference in reading emotions [2, p. 7]. Our work is devoted to using of African-American language in songs. The most prominent representative of this culture is 50 Cent. During the research we had some difficulties with the translation of his songs. They were mostly in phonetics, grammar and lexical. In the words of the songs represent all characteristics of African-American spoken language.

So, among phonetic should be noted such particularities:

1. Reduction. We can divide it into few groups:

– Reduction ending «ing»

Crackin` - cracking (Get crackin’ in the club when you hear the shady)

Movin` - moving (Then we be movin’ as fast as...)

Feelin` - feeling (you was feelin’ quite brisk)

Reduction of letters – -d, -t, k, -s, -p.

night – nigh`(t), want – wan`(t), thick – thic`(k), wizard – wizar`(d), map – ma`(p), just – jus`(t), about - `bout, mind – min`(d), shit – shi`(t), doubt – doub`(t), bust – bus`(t), hood – hoo`(d), shout – shou`(t), knot – kno`(t), east – eas`(t), quick – quic`(k), world – worl`(d), drop – dro`(p), top – to`(p), adapt – adap`(t),

Another feature of African-American slang is a specific pronunciation of letters «-th-». In different parts of the word it sounds in different ways. For example:

At the beginning of the word it sounds like «d».

In the middle of a word it sounds like «f».

At the end of the word it sounds like «v».

Also all these peculiarities influence the translation. Now some words about grammar. Grammar features were presented in this way: missing nouns, verbs, changing of the words, incorrect word order, negative constructions and some others.

«My pockets is in shape» – instead of is – are (У меня много денег) «why you hurt your friends» – missed verb do (why do you hurt...) (почему ты обидел своего друга?)

And finally, lexical features are expressed in this way:

«Homboy» («Maybe my homboy still be around») – it is made from «home» and «boy» and means a friend of childhood.

«No braines» – anything very simple.

From this analysis we see, that all the characteristics of African-American dialect we can meet in rap-songs. It’s important to remember how significant sub-cultures are to young people, and how the language they use reflects this [5, p. 63].

References

1. Dumas B. K. Is slang a word for linguists? [Электронный ресурс] / Bethany K. Dumas, Jonathan Lighter // American Speech. – Alabama,

1978.–Vol.53.–N.1.–P.5-17.–Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/leksiko-semanticheskie-osobennosti-spetsialnogo-slenga-na-materiale-angliiskogo-yazyka#ixzz4dlhVsWWt.
2. Juba to Jive: Dictionary of Afro-American Slang / Clarence Major. – London : Penguin Books ; Puffin, 1994. – 592 p.
3. Wenner M. Americans and Japanese Read Faces Differently LiveScience [Электронный ресурс] / Melinda Wenner. – Режим доступа : http://www.livescience.com/1498-americans-japanese-read-faces-differently.html.
4. Pavlova N. V. Slang as a Part of the English Language / N. V. Pavlova, Y. A. Kuleshova // English. – 2003. – № 32. – С. 5-10.

Солдатенко Н.В.
(ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия»)
Научный руководитель:
канд. психол. наук, доц. Вилюжанина Т.А.

ЛИЧНОСТНЫЕ РАССТРОЙСТВА КАК ПРОБЛЕМА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема личностных расстройств является актуальной, потому что они препятствуют благоприятному развитию личности и адаптации человека к социуму, что чревато отрицательными последствиями – рост случаев самоубийств, чрезмерного насилия и жестокости. Личностное расстройство является одной из тяжелых форм отклонения в современном мире. Согласно статистическим данным, этим отклонением страдают от 10 до 13% населения нашей планеты. Расстройства личности проявляются в форме таких устойчиво повторяющихся поведенческих проявлений и реакций, как агрессивность, враждебность, конфликтность, негативизм [2].

В настоящее время согласно Международной классификации болезней (МКБ-10) выделяют десять видов расстройства личности, которые разделены на три группы: первую группу характеризует странность и необычность, и в нее входят параноидное, шизоидное и шизотипическое расстройства личности; особенностью второй группы является драматизация поведения, высокая эмоциональность и нестабильность, и к ней относятся антисоциальное, пограничное, нарциссическое и гистрионное расстройства личности; третья группа отличается высоким уровнем тревожности и включает в себя обсессивно-компульсивное, избегающее и зависимое расстройства личности [3]. Чаще всего виды расстройств носят смешанный характер, с преобладанием тех или иных черт.

В социальном контексте личностные расстройства – это устойчивые модели поведения, которые отличаются негибкостью реагирования на широкий спектр разнообразных социальных

ситуаций [4]. Так, шизоидное расстройство личности характеризуется резко сглаженным эмоциональным фоном. Такие люди не нуждаются в любви и нежности, не проявляют сильного гнева, ненависти, радости, что делает невозможными близкие контакты. Ничто не вызывает у них большого интереса, ни личная жизнь, ни работа, ни приобретение знаний и навыков. При параноидном расстройстве личности человек отличается повышенной подозрительностью и недоверием ко всем людям. Ему все время кажется, что его обманывают, устраивают против него заговоры. Такой человек очень злопамятен, всем недоволен, злобен и агрессивен. При тревожном расстройстве человек убежден в своей непривлекательности и неспособности что-либо делать. Это заставляет его постоянно избегать контактов с людьми. Такое уклонение от жизни делает социальную адаптацию невозможной. Истерическое расстройство личности проявляется высокой эмоциональностью, демонстративностью чувств. Поведение такого человека неуместно и смешно, он стремится всегда и во всем быть самым лучшим, но не в состоянии долго привлекать к себе внимание, и это его очень травмирует. Такие люди любят театральные жесты, очень внушаемы и подвержены чужому влиянию. Они не в состоянии что-либо делать, если вокруг нет зрителей. При антисоциальном расстройстве личности человек отличается антиобщественным поведением. Он груб, раздражителен, конфликтен, не считается с нормами морали и общественного порядка, во всех своих неудачах обвиняет окружающих, всегда находит объяснение своему поведению. Такие люди неспособны учиться на своих ошибках и что-то планировать, они лживы и очень агрессивны [1].

Поскольку расстройство личности – это сложный психоневрологический дефект личности, вызванный целым комплексом причин и зависящий не только от внешнего воздействия на личность, но и от природных особенностей человека, то лечение должно быть ориентировано на смягчение патологии, устранение вредных воздействий, а также обеспечение адаптации в социуме [4]. Эффективность применения фармакологических препаратов находится под большим вопросом. С их помощью можно добиться определенных результатов (снижение усталости, устранение чувства тревоги, выход из депрессии), но эти препараты имеют лишь временный эффект и к тому же вызывают привыкание. Поэтому в коррекции личностных расстройств приоритет следует отдавать психотерапии, психотренингам, а также другим психологическим воздействиям, гармонизирующим поведение и способствующим достижению стабильной адаптации, т.е. ориентироваться на продолжительную и последовательную работу с психологом.

Подводя итог вышесказанного, можно отметить, что личностное расстройство на сегодняшний момент все чаще диагностируется у современного человека. Недостаток информации о личностных

расстройствах влияет на особенности диагностики и психологической коррекции расстройств. Именно поэтому данный феномен не должен оставаться без внимания. Особый интерес как для теории, так и для практики юриспруденции может представлять, например, изучение личностных расстройств у лиц, осужденных к лишению свободы.

Литература

1. Короленко Ц. П. Личностные расстройства / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – СПб. : Питер, 2010. – 400 с.
2. Коротков П. В. Теоретические аспекты изучения личностных расстройств / П. В. Коротков // Гуманитарный вектор. Серия : Педагогика, психология. – 2014. – № 1 (37). – С. 154-160.
3. Международная классификация болезней (МКБ-10). Клинические описания и указания по диагностике : пер. на рус. яз. / под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. – К. : Сфера, 2005. – 307 с.
4. Фролов А. И. Современное состояние проблемы личностных расстройств [Электронный ресурс] / А. И. Фролов, В. В. Яковлев, Д. В. Сочивко, Б. Ю. Володин // Личность в меняющемся мире : здоровье, адаптация, развитие : сетевой журн. – 2016. – № 2. – Режим доступа : http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-problemy-lichnostnyh-rasstroystv. – 20.03.2017

Соловьева В.В.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького»)
Научный руководитель: ст. преп. Ковтун И.В.

КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в образовании. Однако в вузовской практике, как показывает повседневный опыт, студенты, владея грамматикой английского языка и достаточно богатым словарным запасом, зачастую не могут переступить языковой барьер и свободно излагать свои мысли. Студент неязыкового факультета обязан быть специалистом, умеющим общаться на иностранном языке, однако количество аудиторных часов не позволяет преподавателю достичь желаемого результата. Так как постоянно сокращаются часы и не применяются в должной мере действительно прогрессивные методики, это приводит к низким результатам подготовки студентов, отсутствию мотивации к становлению личности, в должной мере владеющей

иностранным языком. При таком количестве часов студенты в большей степени должны работать самостоятельно, что не является эффективным с учетом специфики предмета, остро необходима коллективная работа – в группе, в команде, в паре; естественно, что можно научиться грамотно и эффективно излагать свои мысли, прежде всего, в процессе живого общения.

По мнению Е.И. Пассова, автора коммуникативного метода, коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не только в том, что преследуется речевая практическая цель, но и путь к этой цели есть само практическое пользование языком [1, с. 83].

Язык выступает и средством, и целью обучения. Обучаемый усваивает наиболее легкие языковые средства, овладевает разными видами речевой деятельности, которые до определенного момента выступают целью обучения, а затем используются им для освоения более сложных языковых действий, т.е. являются уже средством обучения.

Коммуникативная направленность наиболее продуктивно реализуется с использованием активных методов обучения, групповых форм взаимодействия обучающихся на занятиях, а также средствами инновационных технологий, программ, спецкурсов.

Самым важным педагогическим условием развития коммуникативных умений личности является моделирование реальных ситуаций общения и педагогического взаимодействия на принципах сотрудничества и диалога.

Все сказанное выше относительно коммуникативного метода обучения говорению на иностранном языке позволяет утверждать, что предметом обучения в данном случае является речевая деятельность. В этом методе четко прослеживается выделение речевых умений говорения и предлагаются упражнения для их последовательного формирования. Все это в свою очередь дает основание утверждать, что коммуникативный метод обучения говорению Е.И. Пассова представляет деятельностный тип обучения иностранным языкам [3, с. 141].

Целью обучения иностранным языкам в неязыковых вузах является достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. Подготовка специалистов на неязыковых факультетах вузов заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях. Под сферой общения понимается совокупность однородных коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого стимула, отношениями между коммуникантами и обстановкой общения. Иноязычное общение может происходить как в официальной, так

и в неофициальной формах, в ходе индивидуальных и групповых контактов, в виде выступлений на конференциях, при обсуждении договоров, проектов, составлении деловых писем.

Таким образом, под профессионально-ориентированным понимают обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения. Термин «профессионально-ориентированное обучение» употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, ориентированного не только на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а также и на общение в сфере профессиональной деятельности.

Литература

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ – Глосса, 2000. – 165 с.
2. Калмыкова Л. И. К вопросу обучения монологическому высказыванию / Л. И. Калмыкова // Профессионально-ориентированное взаимосвязанное обучение всем видам иноязычной речевой деятельности в неязыковом вузе. – Пермь, 1986. – 204 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование : готовим к диалогу культур. – Мн. : Лексис, 2003. – 184 с.

Стефано Е.А.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького»)
Научный руководитель: преп. Панков Д.А.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ ОТРАСЛЕВОГО ПЕРЕВОДА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Отраслевой перевод – это перевод с/на иностранный язык какого-либо специализированного текста.

Технический перевод имеет следующие отличия от художественного перевода:

1) технический перевод требует глубокого знания не только общей лексики, но и специфической терминологии иностранного языка;

2) технический перевод должен точно передавать смысл оригинального текста, который содержит специфические термины;

3) в техническом переводе не должно быть отклонений в трактовке терминов, поскольку это может изменить суть текста и привести к искаженному пониманию материала;

4) технический перевод часто требует дополнительной обработки диаграмм, графиков и т.д.;

5) при выполнении технического перевода необходимо учитывать требования, которые предъявляются к текстам как на русском языке, так и на языке оригинального текста.

При оценке перевода необходимо получить ясное представление о том, к какому типу текстов относится оригинал, чтобы избежать опасности оценки перевода по неверным критериям.

Несмотря на то, что технический перевод является почти буквальным, в то же время он должен быть адаптированным для полного понимания определений, терминов. Технический перевод хоть и насыщен большим количеством специальных понятий, должен быть легким в понимании.

Для правильного понимания и перевода терминов необходимо знать морфологическое строение терминов, семантические особенности, отличающие их от общеупотребительных слов, основные типы терминов-словосочетаний, их структурные особенности и специфику употребления.

По своему строению термины делятся на: простые, сложные и термины-словосочетания.

Среди основных приемов перевода специальных терминов можно выделить следующие: смысловое развитие, конкретизация, обобщение, введение и опускание слов, антонимический перевод и переформулирование [3]. Прием смыслового развития применяется в тех случаях, когда словарный эквивалент слова не подходит по контексту. Конкретизация имеет место в том случае, если глаголы или существительные имеют широкий спектр значений. Нормы языка часто диктуют необходимость введения дополнительных слов или их опускания. И только в случае стилистических различий применяется антонимический перевод. При переводе с английского языка на русский в силу языковых особенностей приходится прибегать к различного рода заменам отдельных слов, словосочетаний, частей предложения или преобразования всего предложения с тем, чтобы наиболее полно выразить на языке перевода содержание переводимого текста [3].

Задача переводчика состоит в том, чтобы, поняв значение исходного текста, выразить то же самое значение средствами иного языка. При этом неизбежны семантические потери, которые, в первую очередь, касаются системы внутриязыковых значений исходного текста. Переводчик должен добиться того, чтобы эти потери были сведены к минимуму, то есть обеспечить максимально большую степень эквивалентности исходного текста и текста перевода.

Если переводчик сталкивается с термином, в переводе которого он не уверен, то, во-первых, следует проверить, не относится ли он к группе непереводимых. Если это так, то следует выяснить, существует ли уже устоявшийся вариант этого термина. Для этого

рекомендуется использовать Интернет или электронные словари, так как они являются наиболее обновляемым источником. Если перевод термина уже существует, то следует использовать именно его вне зависимости от того, по какой модели он построен. В том случае, если традиционный эквивалент еще не появился, переводчик может самостоятельно выбирать способ перевода.

Прогрессирующие процессы в области телекоммуникаций диктуют необходимость адекватной трансляции соответствующих текстов, технической документации, стандартов.

Таким образом, процесс перевода следует разложить на два основных этапа: этап анализа и этап синтеза. Анализ предполагает понимание переводчиком значения (системы значений) исходного текста; синтез заключается в выражении того же значения (системы значений) средствами иного языка. Переводчик должен помнить, что любое преобразование сопряжено с определенной потерей информации, поэтому необходимо стремиться свести эти трансформации к разумному минимуму, насколько это позволяют лексические, грамматические и стилистические нормы.

Литература

1. Пумпянский А. Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английском языке / А. Л. Пумпянский. – М. : Наука, 1965. – 304 с.
2. Райс К. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике / К. Райс. – М., 1978. – С. 202-228.
3. Перевод технической литературы с английского на русский : учеб. пособие / А. А. Вейзе, Н. Б. Киреев, И. К. Мирончиков. – Мн. : Киреев, 1997. – 112 с.
4. Табанакова В. Д. Пролегомены к денотативной модели перевода компьютерных терминов / В. Д. Табанакова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1. – С. 45-50.

Строгова Н.А.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Евсюкова Н.В.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СЛАВЯНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В XIX ВЕКЕ

Для современной отечественной истории тема славянского самосознания является чрезвычайно актуальной, так как его особенности формируются под воздействием этнической общности. Само понятие «самосознание» означает некий процесс закономерностей, который в конечном итоге приводит к имеющимся эмоционально окрашенным стереотипам данной группы.

Самосознание славянской общности, так же как и многих других этнических групп, является многогранным компонентом духовной жизни. Следовательно, данное понятие подводит к осознанию людьми своего единства, этнической принадлежности, представления об общей территории, языке, происхождении и исторических судьбах.

Возвращаясь к истокам, мы наталкиваемся на осознание того, что самосознание славян имеет свои ступени развития. Но, к сожалению, до нашего времени фактически не сохранились никакие материалы касаемо становления и развития самосознания данной этноязыковой группы на первых этапах ее существования. Можно лишь предположить и сказать, что к X-XII векам самосознание восточных и западных славян могло основываться на народных традициях.

Следует отметить, что интерес к развитию самосознания с большей активностью начал проявляться именно в 40-х годах XIX века. Данный факт говорит о высоком культурном и духовном развитии общества. Появление и развитие интереса к славянскому миру естественным образом тесно связано с развитием русского национального самосознания в его главном и серьезнейшем проявлении [1, с. 1].

Уже на начало XIX века по истории русского славяноведения имелся ряд очерков и монографий, но это не есть история славянской идеи в русском обществе [1, с. 1]. Следовательно, славянское самосознание проявляется не столь на ранних этапах своего существования, сколько на более позднем (осознанном) этапе своего духовного и культурного развития.

Заметим, что коренным переломом в вопросе славянского самосознания стали увлечения русских славистов в начале XIX века. Одним из представителей данной тематики был П.А. Плетнев. Он уже в эпоху 20-30-х годов XIX в. проявлял интерес к науке национального русско-славянского самосознания. Плетнев П.А. был ректором славянской кафедры в университете Петербурга и положил основу для более детального исследования славянского наследия.

Следует отметить, что славянское самосознание довольно хорошо стало проявляться в художественной литературе и в просветительских кругах того времени. В этой связи яркими представителями являются такие известные личности, как Н.В. Гоголь, В.И. Даль, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов и многие другие. Было создано много научных работ, которые подкреплялись материалами и фактами из архивов. Авторами таких работ были А.Х. Востоков, К.Ф. Калайдович, П.И. Кеппен. А также народного фольклора, полученного с помощью паломничества в славянских землях.

Необходимо отметить, что ученые того времени проделали огромный труд в поисках доказательств важности славянского самосознания и его отличия от самосознания других этносов. В результате длительных поисков учеными были выделены две

масштабные группы самосознания людей. Это выразилось в двух направлениях самобытности запада и востока. Изучив более подробно эти две группы, ученые пришли к выводу, что славянская общность имеет свой сценарий развития.

Проведенный анализ позволяет нам прийти к выводу, что славянское самосознание довольно сложно, многообразно и чрезвычайно богато. Оно отлично от западного. Но, имея много общего с восточным, тем не менее, обладает ярко выраженным своеобразием. Как показывает история, незнание народом своего самосознания порождает страдания и ставит под угрозу существование самого славянского этноса.

Литература

1. Грот К. Я. К истории славянского самосознания и славянских сочувствий в русском обществе. (Из 40-х годов XIX столетия) / К. Я. Грот. – СПб. : Тип. Министерства внутренних дел, 1904. – 17 с.
2. Коялович М. История русского самосознания по историческим памятникам и научным сочинениям / М. Коялович. – М. : Институт русской цивилизации, 2011. – 688 с.

Сучков А.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Вострецова В.А.

«ПАСХАЛЬНЫЕ ЯЙЦА» В КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ: ВОПРОС ЛОКАЛИЗАЦИИ

В современном мире большинство молодых людей непосредственно связаны с компьютерными играми. Они любят проводить свое время за ними часами, пытаясь получить новые ощущения от сюжета и графики игры. Разработчики данного типа развлечений пытаются сделать игру максимально качественной, для того чтобы люди получали от нее удовольствие. Некоторые фирмы любят вставлять в игры некие загадки, которые не каждый игрок может увидеть. Пользователи игр называют их «пасхальными яйцами».

«Пасхальное яйцо» («пасхалка») – разновидность секрета, оставляемого в игре, фильме или программном обеспечении создателями. Отличие пасхального яйца в игре от обычного игрового секрета состоит в том, что его содержание, как правило, не вписывается в общую концепцию, выглядит в контексте неправдоподобно, нелепо и зачастую является внешней ссылкой. Пасхальные яйца играют роль своеобразных шуток для внимательных игроков или зрителей. Чаще всего для «получения» пасхального яйца следует произвести сложную и/

или нестандартную совокупность действий, что делает маловероятным либо практически исключает случайное обнаружение [4]. В большинстве случаев «пасхалки» являются аллюзией на известное произведение, фильм, игру, цитату и т.д., реже – просто шуткой, дополнительной информацией или информацией о разработчиках.

Переводчики вместо термина «пасхальные яйца» используют слово «аллюзия». Аллюзия – это «наличие в тексте элементов, функция которых состоит в указании на связь данного текста с другими текстами или же отсылке к определенным историческим, культурным и биографическим фактам» [1].

Необходимо отметить, что перед разработчиками игр встает вопрос продвижения своих продуктов на мировом рынке. Для этого необходимо подстроить игру под требования или нужды игрока, т.е. локализировать ее. Локализация игр – это перевод, соединенный с культурной адаптацией. Существует несколько уровней глубины локализации игр: бумажная локализация (коробка, руководство пользователя, рекламные материалы и др.); экономичная локализация (переводится весь текст, содержащийся в игре – интерфейс, подсказки, субтитры, описания и т.п.); углубленная локализация (игра переозвучивается); избыточная локализация (локализуются графические объекты); глубокая локализация (производится адаптация сценария для конкретной страны) [2]. Однако, довольно часто «качество локализации оставляет желать лучшего, так как продукт выпускают «сырым» – с кучей грамматических и смысловых ляпов в угоду скорейшим продажам (wood elf – деревянный эльф; Aye, aye, sir! – Ай-ай-ай!)» [3].

Перевод «пасхалок» является довольно сложным процессом, с одной стороны, и интересным – с другой. Так как «пасхалки» считаются аллюзиями, то при их передаче можно было бы использовать те же способы, что и при передаче аллюзий (опущение, нейтрализация, создание новой аллюзии и т.д.). Однако, весь процесс осложняется тем, что «пасхалка» имеет и свои «особенности, среди которых следует выделить более скрытый характер «секрета», его шутливость, своеобразность, иногда неуместность по отношению к остальной части текста игры» [3].

Важно акцентировать внимание на том, что в играх преобладают визуальные «пасхалки». И хотя они не представляют для нас интерес с лингвистической точки зрения, они могут значительно помочь в поисках текстуальной «пасхалки», с одной стороны, и ее понимании – с другой.

Рассмотрим несколько «пасхалок» из игры «Hearthstone»:

При призыве на игровое поле карта «Щитоносец» произносит фразу *You shall not pass*, которая является отсылкой к фильму «Властелин колец: Братство кольца», использованной в моменте, когда Гендальф Серый пытается не пустить демона Барлога к

своим товарищам. Стоить отметить, что данная фраза стала очень популярна в интернете. В русском переводе фраза звучит так: *Ты не пройдешь*. В данном случае использовался известный эквивалент, взятый из русскоязычной версии указанного фильма. Переводчику не пришлось продумывать вариант перевода «пасхалки», он сохранил отсылку к фильму.

В описании карты «Змеиная ловушка» есть слова: *Why did it have to be snakes?* Это отсылка к фильму «Индиана Джонс: В поисках утраченного ковчега», где главный герой произнес данную фразу при виде змей. В переводе фраза звучит так: *Змеи! Ну почему именно змеи...* При этом сохраняется отсылка к русскоязычной версии фильма.

Необходимо отметить, что переводчики могут вставить «пасхалку» в процессе перевода в те места игры, где данное явление отсутствовало. Например, в описании карты «Серебряный дозорный» в оригинале есть такие слова: *Who argent watches the Argent Watchman?* Переводчик решил дословно не переводить данную фразу, а сделать отсылку на известный сериал «Игра престолов». В описании карты на русском языке написано: *Ночь собирается, и начинается мой дозор*. Эту фразу в указанном сериале произносили члены ночного дозора, когда давали клятву, поступая на службу.

Таким образом, проблема локализации «пасхалок» является актуальной для переводчиков и разработчиков игр, так как адекватный перевод может помочь правильно понять задумку отсылки разработчиков, что в свою очередь способствует не только продвижению продукта (компьютерных игр), но и его улучшению.

Литература

1. Аллюзия [Электронный ресурс] // Энциклопедия Кругосвет. – Режим доступа : http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/ALLYUZIYA.html. – 06.04.2017.
2. Локализация компьютерных игр [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.logrus.ru/Pages/ru-gamelocalization.aspx. – 06.04.2017.
3. Марченко Е. Ю. Особенности локализации компьютерных игр : понятие «пасхалки» и трудности перевода [Электронный ресурс] / Е. Ю. Марченко. – Режим доступа : http://eprints.zu.edu.ua/13957/1/Statya_Marchenko_2014.pdf. – 07.04.2017.
4. Пасхальное яйцо (виртуальное) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki/Пасхальное_яйцо_(виртуальное). – 06.04.2017.

Сухин В.С.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: д-р ист. наук, проф. Липинский В.В.

РОЛЬ ЛИТЕРАТУРЫ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Великая Отечественная война (ВОВ) – это тяжелое испытание, выпавшее на долю русского народа. И по сегодняшний день эта тема не перестает быть актуальной во всех сферах гуманитарных наук. Особенно важно выявить особенности воздействия некоторых видов культуры на морально-психологическое состояние нашего народа в годы войны. В этой связи особое место отводится литературе того времени, которая не могла оставаться в стороне от событий.

Так, в первый день войны на митинге советских писателей прозвучали такие слова: «Каждый советский писатель готов все свои силы, весь опыт и талант, всю свою кровь, если это понадобится, отдать делу священной народной войны против врагов нашей Родины» [1, с. 2].

Русская литература периода ВОВ стала литературой одной темы – темы войны, темы Родины. Писатели чувствовали себя «окопными поэтами» (А. Сурков), а вся литература в целом, по меткому выражению А. Толстого, была «голосом героической души народа». Лозунг «Все силы – на разгром врага!» непосредственно относился к писателям. Писатели военных лет владели всеми родами литературного оружия: лирикой и сатирой, эпосом и драмой. Тем не менее, первое слово сказали лирики и публицисты.

Стихи публиковались центральной и фронтовой печатью, транслировались по радио наряду с информацией о важнейших военных и политических событиях, звучали с многочисленных импровизированных сцен на фронте и в тылу. Многие стихи переписывались во фронтовые блокноты, заучивались наизусть. Стихи «Жди меня» Константина Симонова, «Землянка» Александра Суркова, «Огонек» Исаковского породили многочисленные стихотворные ответы. Поэтический диалог писателей и читателей свидетельствовал о том, что в годы войны между поэтами и народом установился невиданный в истории нашей поэзии сердечный контакт. Душевная близость с народом является самой примечательной и исключительной особенностью лирики 1941-1945 годов. Родина, война, смерть и бессмертие, ненависть к врагу, боевое братство и товарищество, любовь и верность, мечта о победе, раздумье о судьбе народа – вот основные мотивы военной поэзии.

Как мы видим, в поэзии военных лет можно выделить три основные жанровые группы стихов: лирическую (ода, элегия, песня), сатирическую и лирико-эпическую (баллады, поэмы). В годы Великой Отечественной войны получили развитие не

только стихотворные жанры, но и проза. Она представлена публицистическими и очерковыми жанрами, военным рассказом и героической повестью.

Весьма разнообразны публицистические жанры: статьи, очерки, фельетоны, воззвания, письма, листовки. Статьи писали: Леонов, Алексей Толстой, Михаил Шолохов, Всеволод Вишневский, Николай Тихонов. Они воспитывали своими статьями высокие гражданские чувства, учили непримиримо относиться к фашизму, раскрывали подлинное лицо «устроителей нового порядка».

Советские писатели противопоставляли фашистской лживой пропаганде большую человеческую правду. В сотнях статей приводились неопровержимые факты о зверствах захватчиков, цитировались письма, дневники, свидетельские показания военнопленных, назывались имена, даты, цифры, делались ссылки на секретные документы, приказы и распоряжения властей. В своих статьях они рассказывали суровую правду о войне, поддерживали в народе светлую мечту о победе, призывали к стойкости, мужеству и упорству. «Ни шагу дальше!» – так начинается статья Алексея Толстова «Москве угрожает враг» [2, с. 47].

В заключение мы можем сказать, что Владимир Маяковский мечтал о том, чтобы «к штыку приравняли и перо». Так оно и стало в годы войны. Советские писатели и журналисты в совершенстве владели и тем и другим и, пожалуй, без преувеличения можно резюмировать, что в части «пера» наблюдался явный перевес советской стороны, поскольку такого числа талантливых литераторов, совмещающих творческую работу и воинское служение Родине, не было ни в одной из воюющих армий Второй мировой войны.

Литература

1. Москва – фронту. 1941 – 1945. сборник документов и материалов. – М. : Наука, 1966. – 411 с.
2. «Уничтожим фашизм!» : На митинге писателей Москвы // Литературная газета. – 1942. – № 47.

Сушинская И.М.
(Донецкий институт железнодорожного транспорта)

LAS VÍAS PARA APRENDER RUSO EN CHILE

La llegada de rusos a América tiene sus orígenes en la masiva migración europea del siglo XIX hacia este continente; en Chile, los rusos aparecen por primera vez en el censo de 1854, con un total de 20 personas, siendo en su mayoría navegantes y comerciantes. En 1875 se contabilizan 50, viviendo principalmente en Valparaíso y Magallanes, ambos puertos. En 1920 eran 1.320 personas. En el período entre la Primera y Segunda Guerra

Mundial, llegó al país un pequeño grupo de emigrados antibolcheviques, escapando de la Revolución rusa. En los años 1950, a consecuencia de los extensos períodos de guerra se incrementa significativamente el número de rusos, procedentes de Harbín. En 2010, la comunidad de inmigrantes rusos en Chile fue estimada en aproximadamente 1.300 individuos por la embajada rusa local. Entre 2005 y 2015 se entregaron 1.615 visas a ciudadanos rusos. En general, llega gente con un alto nivel educativo: ingenieros, médicos, profesores, abogados, marineros, bailarines, economistas, músicos. Los rusos en Chile destacan principalmente por su aporte cultural, al dar a conocer una cultura totalmente nueva.

Las asociaciones comunitarias fundadas por rusos en Chile incluyen a la Corporación Cultural Alejandro Lipchutz, que cuenta con 95 miembros, con 70 personas que no son rusos. También existe un Centro cultural ruso, ubicado en Santiago, al que pertenece el grupo de baile Kalinka, de bailes tradicionales rusos. Todos ellos trabajan para mantienen viva la cultura rusa con canciones, bailes y música rusa, además de conversar e intercambiar experiencias de su vida en Chile.

En Chile, las personas interesadas en aprender idioma ruso son principalmente aquellos que se sienten atraídos por la cultura rusa, y así poder adentrarse más en el conocimiento de su historia, entender sus canciones, su literatura, sus cuentos, sus tradiciones; también están los que aprenden por motivos comerciales, para buscar nuevas oportunidades de negocios y posteriormente hacer un viaje a Rusia y poder comunicarse y entender las señales del tráfico. También están aquellos que aprenden ruso porque quieren conocer a personas que hablan ruso a través de las redes sociales y necesitan comunicarse de una más directa, en vez de utilizar un traductor de internet.

Son los más jóvenes los que prefieren los cursos por internet, pudiendo aprender en la comodidad de su hogar, a diferencia de los mayores, quienes prefieren los cursos presenciales en la sala de clases. La ventaja de internet, además de su facilidad, es que se cuenta con un video de la clase, el que puede repetirse todas las veces que se quiera para escuchar bien la palabra y aprender el acento ruso. Además, es posible la conexión por video con el profesor, para corregir errores. Si deciden usar cursos por internet, ellos consideran los temas que son populares y más usables en la vida cotidiana: amor, piropos, apelativos cariñosos, apodos románticos etc.

Para su enseñanza, el ruso al igual que otros idiomas, ha sido dividido en diferentes niveles, comenzando desde un nivel principiante hasta un nivel avanzado. En estos cursos se enseña a hablar, a leer y a escribir desde lo más elemental, considerando que el español no tiene mucha cercanía con la lengua eslava. Por esto, la enseñanza debe comenzar de un nivel básico o principiante, ya que se abarca de una manera diferente a como se haría con otros idiomas tradicionales, como el inglés o francés, con los que se comparte el mismo abecedario, sonidos similares de las letras, sus palabras escritas pueden leerse con poca dificultad y en varios casos

ser comprendidas fácilmente, todo esto porque los idiomas occidentales tienen un origen y una historia común.

El idioma ruso es enseñado principalmente con clases presenciales, donde el alumno va a la sala algunos días a la semana, por lo general 2 o 3, por 1 hora, a lo que se debe agregar el trabajo personal del alumno en su casa durante los otros días, memorizando palabras, haciendo tareas, repitiendo frases. Hay que indicar que, ante cualquier duda, el alumno puede comunicarse con sus profesores por redes sociales, email o teléfono.

Las principales dificultades en aprender este idioma son el alfabeto, que tiene carácteres totalmente diferentes a los que se conocen y usan en occidente, además de prestar mayor atención a la fonética, porque la pronunciación es más difícil para los hispanohablantes.

Las guías de estudio son creadas por los mismos profesores de acuerdo a su experiencia de enseñar ruso en Chile. En estos cursos se enseña de una forma didáctica, utilizando el pizarrón o la pantalla para mostrar de mejor manera lo que se quiere enseñar. Estos constan de varios capítulos, por ejemplo un curso nivel principiante incluye: Vocales, Consonantes, Fonética y Pronunciación, Géneros Masculino, Femenino y Neutro, Singular y Plural, Sustantivo etc. Se pone especial énfasis al comienzo, con el aprendizaje del abecedario y la fonética de cada letra. Además de los temas indicados en la guía de estudio, los cursos se complementan gradualmente con la enseñanza de vocabulario, donde el alumno va asociando la palabra escrita con su sonido (cómo se escribe su sonido en español) y con la imagen que representa: por ejemplo ДВЕРЬ – [dwier'] – la imagen de una puerta. En etapas posteriores del curso y cuando el alumno ya conoce las diferentes partes de la oración, se van mostrando pequeñas frases que incorporan lo aprendido.

El ruso es enseñado, por ejemplo, en el Centro de Idiomas Ceele Chile, en Santiago. En los cursos se puede aprender: curso grupal (abierto, disponible para todas aquellas personas que quieran aprender ruso desde un nivel principiante a un nivel avanzado; curso individual (donde el alumno puede avanzar de acuerdo a sus propias necesidades y en los horarios que estime conveniente, aprender a hablar, leer y escribir en Ruso; curso individual (en la tranquilidad de su domicilio, donde el alumno puede avanzar de acuerdo a sus propias necesidades, y en los horarios que estime conveniente).

El idioma ruso es enseñado en universidades, institutos y también por profesores particulares, nativos de Rusia. Aquellos que enseñan en Universidad e institutos son profesores graduados nativos de Rusia, mientras que aquellos que enseñan por blogs o videos de youtube son ciudadanos rusos residentes en el país, que ven la posibilidad de incrementar sus ganancias ofreciendo estos cursos.

Сыкало В.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Шишкина И.Е.

ІСТОРІЯ КИЇВСЬКОЇ РУСІ У ХУДОЖНІЙ ПРОЗІ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ ХІХ-ХХ ст.

Історія Київської Русі стала невичерпним джерелом для українських письменників, у творах яких відображено складний і суперечливий історичний шлях народу. «Історична тематика віддавна посідає одне з чільних місць у вітчизняному літературному процесі як з огляду на суто кількісні виміри, так і в аспекті рівня художнього моделювання минулого засобами словесного мистецтва. Струмінь цієї проблематики в національній літературі надзвичайно потужний – від «Повісті врем'яних літ», «Історії Русів» через історичні твори Т. Шевченка, П. Куліша, В. Будзиновського, М. Старицького до сучасних романів П. Загребельного та Ю. Мушкетика. Творча еліта України повсякчас прагнула в образній формі узагальнити найважливіші віхи історичного буття етносу», – зазначає Алла Віннічук [1].

Історична романістика сформувалася на основі творів різних типів: хроніки, основним структурним принципом якої вважається час; літопису, заснованого, в основному, на описі подій; житія, основою якого була розповідь про історію духовного подвижника; родоводу, який описував буття родини; романів, дія яких розвивалася в часі минулому щодо моменту їх створення, але які не сприймалися як романи історичні лише з тієї причини, що історична свідомість, яка виникає лише на певному етапі розвитку людської думки, перебувала в стадії становлення.

Початок 30-х років ХІХ століття – пік активності українських письменників-романтиків. Саме в цей час інтенсивно починає розвиватися етнографія, історіографія, з'являються науково-історичні розвідки з історії України. Розвиток історичної науки дав поштовх для відтворення історичного минулого в художній літературі. Першим історичним романом в українській літературі стала «Чорна Рада» П. Куліша, створений в 40-х роках ХІХ ст. В 1882 році було написано історичну повість Івана Франка «Захар Беркут» про боротьбу давніх карпатських общин проти нашестя монголів. Твори на історичну тематику пише І.С. Нечуй-Левицький: «Унія і Петро Могила, київський митрополит», «Перші київські князі Олег, Ігор, Святослав і святий Володимир і його потомки», «Татари і Литва на Україні», «Український гетьман Богдан Хмельницький і козаччина».

Першим радянським українським письменником, який звернувся в своїх творах до давніх часів, став Юліан Опільський. В 1918 р. вийшла в світ його повість «Іду на вас». В ній розповідається про епоху Київської Русі до часів держави. Головною сюжетною лінією

є останній похід Святослава та його загибель. Друга повість Юліана Опільського – «Ідоли падуть» (1927) розповідає про часи князя Володимира й запровадження християнства на Русі.

А Олександр Олесь у 1930 році видав збірку поетичних творів про героїв Київської Русі «Княжа Україна». Збірка містить поезії «Хрещення Володимира Великого» і «Хрещення України», що безпосередньо передають літописний варіант історичних подій хрещення Київської Русі в X столітті.

Серед тих, хто працював у жанрі історичної художньої прози, помітне місце посідають М. Костомаров, А. Чайковський, А. Кащенко, З. Тулуб, Б. Лепкий, Ю. Косач тощо.

Органічним поєднанням історіографічних джерел і аргументованих авторських гіпотез характеризуються романи С. Скляренка «Святослав» (1959) та «Володимир» (1962), в яких розповідається про епоху Київської Русі. Як зазначала критика, ці твори відчутно перегукувалися із сучасністю, сприяли критичнішому осягненню подій дня нинішнього, викликали гордість за істинний патріотизм далеких пращурів. З цими творами в історії української літератури пов'язане відродження, а згодом і розвиток історичного роману в Україні [2]. Семен Скляренко подарував своїм сучасникам українські історичні романи як форму пізнання минувшини.

Павло Загребельний є автором цілої низки відомих історичних романів про часи Київської Русі: «Диво», «Первоміст», «Смерть у Києві», «Євпраксія», «Тисячолітній Миколай». Майже всі вони так чи інакше торкаються X-XI століть, тобто часів Володимира Великого і Ярослава. Зокрема, про хрещення Київської Русі йдеться у першій частині роману «Тисячолітній Миколай» («Введення перше. Смерд»). А в романі «Диво» майстерно описано важкий процес звикання простих людей Русі до нової релігії, до нових порядків та обрядів, який, попри все, залишає в душах потаємні місця для любої серцю старовини, народних традицій, звичаїв. Дія в «Диві» відбувається з 992 по 1037 рр., а також у 1941-1942 і 1965-1966 рр. Це розповідь про мистецький витвір нашої давнини – Софію Київську – і про його долю та місце в нашій духовній історії. «Диво» – перший історичний роман П. Загребельного про Київську Русь доби Ярослава Мудрого, за часів якого сталося об'єднання земель руських та було зведено славнозвісний Софійський собор у Києві. Саме завдяки П. Загребельному український історичний роман набув нової мистецької якості.

Розвиток історичної прози протягом останніх десятиліть передусім засвідчує зростання її ідейного потенціалу, інтелектуальних змагань, що підтверджує зростання духовного рівня сучасника, ускладнення соціальної, моральної, філософської проблематики, що ставить перед літературою сучасність. Проблему відновлення і збереження історичної пам'яті сучасні українськи письменники розглядають як необхідну

умову духовності окремої особистості й суспільства загалом, тому в багатьох творах вони звертаються до часів Київської Русі.

Багато письменників звертаються до епохи Київської Русі, тому що це дає їм можливість провести історичні паралелі, порушити актуальні проблеми нашої дійсності, показати приклад сучасникам.

Серед письменників, які продовжують традиції П. Загребельного і С. Скляренка, можна зазначити В. Босовича («Володимир, син Святослава»), І. Білика («Похорон богів»), В. Кулаковського («Володимир Мономах»), Р. Іванченко («Зрада, або Як стати володарем», «Отрута для княгині»), В. Малика («Князь Кий»), П. Угляренко («Довгий шлях до озер»), В. Рубана («Берегиня»), О. Лупія («Падіння давньої столиці») та інших авторів.

Література

1. Віннічук А. Розвиток українського історичного роману [Электронный ресурс] / А. Віннічук // Філологія (збірник наукових праць). – К., 2009. – 300 с. – Режим доступу : http://www.info-library.com.ua/books-text-10691.html.
2. Шпорт В. Історичні романи Семена Скляренка в російській критиці [Электронный ресурс] / В. Шпорт // Вісник Черкаського університету : наук. журн. – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. – № 25 (238). – С. 146-149. – (Серія : Філологічні науки). – Режим доступу : http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=20670&chapter=1.

Тайчина Н.В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: ст. преп. Машинистов А.В.

ОТНОШЕНИЕ К СЕМЬЕ И БРАКУ У РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ЛЮДЕЙ

В современном обществе достаточно остро стоит вопрос об отношении людей разного возраста к основным сферам семейной жизни.

Актуальность исследования обусловлена тем, что сегодня на первый план выступает проблема психологической неготовности большей части населения к семейным отношениям. Это влечёт за собой частые разводы и разрывы взаимоотношений. Брак, семья, развод, повторный брак – сложнейшие личные проблемы человека, от решения которых зависит его благополучие и личное счастье. Развод и его психологические последствия представляют актуальную проблему современного общества.

Цель нашего исследования заключается в изучении ролевых эспектаций и ролевых притязаний партнёров, формирования

семейных ценностей и их социально-психологической совместимости, а также степени удовлетворённости браком.

В ходе проведённого исследования было выявлено, что молодое поколение, независимо от пола, ожидает от партнёра активного участия в воспитании детей, оказания эмоциональной поддержки и значительного внимания к собственной внешности, а вот высокий уровень притязаний молодых людей ограничивается установкой на внешнюю социальную активность (профессиональную, общественную), которая, по их мнению, способствует стабильности семейных отношений. У старшего поколения ролевые ожидания также связаны с активностью супруга в родительской, эмоциональной сферах и сфере внешней привлекательности. Однако данный список расширяется за счёт добавления хозяйственно-бытовой функции, не менее значимой для молодёжи. В отношении притязаний была обнаружена следующая закономерность: взрослые люди стремятся к гармоничному сочетанию профессиональной и родительской ролей, не игнорируя и не противопоставляя их друг другу, в отличие от людей более молодого возраста.

Таким образом, результаты исследования указывают на то, что в прочности семьи большую роль играет психологическая совместимость супругов, то есть гармоничность психических основ личности (темпа, реакции, типа эмоциональности, волевых качеств). Она основывается на совместимости темпераментов, характеров, привычек, эмоционально-волевых особенностей. Сходства и различия установок удовлетворённости браком существуют как между возрастами, так и между полами, но, независимо от возраста и пола, лидирующую позицию занимают семейные отношения и брак.

Литература

1. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие / О. А. Карабанова. – М. : Гадарики, 2006. – 320 с.
2. Крысько В. Г. Социальная психология / В. Г. Крысько. – Спб. : Питер, 2006. – 432 с.
3. Семечкин Н. И. Социальная психология / Н. И. Семечкин. – СПб. : Питер, 2004. – 376 с.

Тараскина А.С.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Бойко О.В.

ВЛИЯНИЕ ЦВЕТА НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Цвет играет в нашей жизни немаловажную роль. Нас окружает мир, богатый разноцветными красками. Цвет, воздействуя на людей, может вызывать как положительные, так и отрицательные эмоции, успокоить или вызвать тревогу, приносить радость или грусть, а также может вызывать чувство теплоты и холода, может даже «лечить».

Феномен цветовосприятия и особенности взаимодействия человеческого организма с цветом издревле интересовали исследователей души. Сотни поколений ученых пытались разгадать загадку глубинного влияния цвета на внутреннюю жизнь человеческого микрокосма. Древние индусы считали человека «светоносным» («теджаси»), подразумевая под этим фундаментальное единство цветовых энергий и «соков» тела. Согласно доктринам индийских йогов человеческий организм соткан из переплетающихся вибраций звуков и цветов, мелодий и световых потоков, динамика которых полностью определяет жизнедеятельность и психическую жизнь человека [1, с. 2].

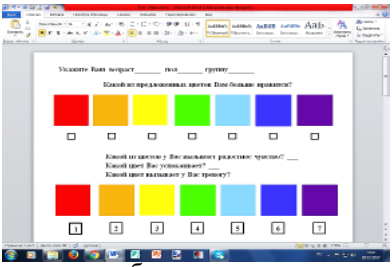
Большой вклад в исследование цвета и его влияние на психическое состояние человека внесли такие выдающиеся ученые-психологи, как В.В. Вундт, Л.А. Шварц, В.С. Мухина и многие другие. Они написали много научных трудов на эту тему, провели исследования, которые значительно расширили представление о влиянии цвета. Из их работ следует, что цветовая чувствительность изменяется в зависимости от эмоционального состояния человека: «красивое», «приятное», «хорошее» ассоциируется со светлыми, яркими красками – желтая, красная, оранжевая, голубая, зеленая.

У каждой личности имеются устойчивые предпочтения к определенному цвету, которые могут охарактеризовать её. У Л.Н. Мироновой в работе «Цветоведение» представлены сведения о спектральных цветах и о том, каким образом они влияют на человека.

Так, красный – возбуждающий, согревающий, активный, энергичный, проникающий, тепловой, активизирует все функции организма, на короткое время увеличивает мускульное напряжение, повышает кровяное давление, ускоряет ритм дыхания; используется для лечения ветряной оспы, скарлатины, кори и некоторых кожных заболеваний. Оранжевый – тонизирующий; действует в том же направлении, что и красный, но слабее; ускоряет пульсацию крови, улучшает пищеварение. Жёлтый (самый светлый в спектре) – тонизирующий, физиологически оптимальный, наименее утомляющий; стимулирует зрение и нервную деятельность. Зеленый

(самый привычный для органа зрения) – уменьшает кровяное давление и расширяет капилляры; успокаивает и облегчает невралгии и мигрени; на продолжительное время повышает двигательно-мускульную работоспособность. Голубой – успокаивающий; снижает мускульное напряжение и кровяное давление, успокаивает пульс и замедляет ритм дыхания. Синий – успокаивающее действие переходит в угнетающее; способствует затормаживанию функций физиологических систем человека. Фиолетовый – соединяет эффект красного и синего цветов; производит угнетающее действие на нервную систему [2].

Нами был проведен опрос среди студентов 2-го курса гуманитарного факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков». Всего в исследовании приняли участие 30 человек. Опрос проводился с целью определить, как человек воспринимает определенный цвет, какие эмоции он вызывает.



В результате опроса было выявлено, что наибольшее предпочтение студенты отдают: голубому (30%), желтому (26,7%) и синему (16,7%) цветам. Причем голубой цвет выбрали исключительно представители женского пола. У большинства студентов радостное и приятное чувство вызывал желтый цвет (43,3%), у остальных – зеленый и голубой (по 13,3%), красный, оранжевый и синий (по 10%), фиолетовый (3,3%). 93,3% студентов отметили, что «холодные» цвета успокаивают их: голубой (43,3%), зеленый (33,3%), синий (16,7%). Для 50% студентов красный цвет ассоциируется с ощущением тревоги и напряжения, у других тревогу вызывает фиолетовый (16,7%), оранжевый (13,3%), синий (10%).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что цвета, которые мы выбираем, полностью отражают наше психоэмоциональное состояние, влияют на наш организм. Используя знания о влиянии цвета, человек может уравновешивать свое эмоциональное состояние, что благотворно будет влиять на его «состояние души».

Литература

1. Драгунский В. В. Цветовой личностный тест : практ. пособие / В. В. Драгунский. – Мн. : Харвест, 1999. – 448 с.
2. Миронова Л. Н. Цветоведение / Л. Н. Миронова. – Минск : Выш. шк., 1984. – 286 с.

Тишкин А.Ю.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Навка И.А.

КЛАССИФИКАЦИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ПАМЯТНИКОВ ДОНБАССА

Существует несколько точек зрения, что необходимо понимать под термином «исторический памятник». Мы будем отталкиваться от определения, которое дано в «Словаре терминов изобразительного искусства». Согласно ему, исторические памятники – это «здания, сооружения, памятные места и предметы, связанные с важнейшими историческими событиями, жизнью исторических деятелей» [2]. Если исходить из этого определения, то в Донбассе значительное количество различных исторических памятников. Только в нашей столице, городе Донецке официально числится «262 памятника истории и культуры [1], к ним относятся скульптуры, мемориалы, памятные знаки, мемориальные доски. 18 − посвящены Октябрьской революции 1917 года, 9 − гражданской войне, 30 − искусству, 30 − труду, 37 − братских могил, 3 − жертвам фашизма, 3 − деятелям КПСС, 1 − сотрудникам милиции, 1 − основателю города» [1]. Естественно, что все это многообразие требует классификации.

В основе любой классификации лежит определенный признак, именно поэтому классификации памятников истории могут быть различными. Приведем основные из них и проиллюстрируем их конкретными примерами:

1. По возможности изменения их месторасположения памятники делятся на движимые и недвижимые. Большинство из известных памятников истории нашего края являются недвижимыми. Это различные постройки, здания, скульптуры, монументы, произведения садово-паркового и культового искусства. Из наиболее известных движимых памятников следует назвать рукописный молитвенник из музея Миниатюрной книги имени В.А. Разумова в Горловке, возраст которого более 500 лет.
2. По хронологическому признаку памятники группируются по столетиям, определяющим время их создания. Самыми древними являются, естественно, памятники археологии. Так, стоянка древнекаменного века была обнаружена в 1935 году возле Казенной балки недалеко от Амвросиевки.
3. По территориальному признаку памятники распределяются по странам и районам внутри них; в Донбассе − по бывшим областям (Луганская и Донецкая), городам и районам крупных городов.
4. По основному строительному материалу. Памятники могут быть из: камня, кирпича, дерева, металла, бетона и т.д. Подавляющее большинство памятников у нас сделаны из бетона или различных сплавов, однако встречаются и другие варианты,

например, относительно новый памятник возле стадиона «Донбасс-арена», который уже также является памятником истории, т.к. его строительство было приурочено к историческому событию – проведению Евро-2012. Этот самый большой в мире вращающийся мяч на воде выполнен из гранита.

5. По значимости памятники делятся на объекты всемирного, государственного и местного значения. Среди исторических памятников Донбасса следует отметить Святогорский Государственный историко-архитектурный заповедник, в состав которого входят 2 памятника истории и 26 памятников архитектуры. Он построен в XVII-XIX вв. и запланирован в список внесения всемирного наследия ЮНЕСКО.

6. По существу отражаемых событий различают памятники дореволюционной истории, историко-революционные, военно-исторические, памятники советской истории (их еще называют памятниками трудовой славы), памятники, посвященные событиям последних лет. Среди памятников последней категории следует назвать памятник «Погибшим гражданам Донецкой Народной Республики» в парке им. Ленинского Комсомола. Памятник представляет собой символическую композицию − из капсулы от снаряда РЗСО «Ураган» тянутся в небо четыре розы – символ Донецка. Цветы выкованы из металла, для шипов роз использованы гильзы от патронов.

7. По своему функциональному значению исторические памятники делятся на следующие типы: а) общественные здания, жилые дома и усадьбы, в которых происходили важнейшие исторические события или которые были связаны с крупными деятелями отечественной истории и культуры; б) культовые здания; в) могилы политических, общественных и культурных деятелей; г) специальные мемориальные сооружения и знаки (в широком смысле), изначально созданные в память о событиях и лицах истории.

Таким образом, мы видим, что термин «исторический памятник» имеет более широкое значение, чем мы обычно себе представляем. Именно поэтому можно с полным правом утверждать, что территория Донбасса чрезвычайно богата историческими памятниками.

Литература

1. Памятники и памятные знаки // Всё о Донецке : Справочное пособие. − Донецк : Донбасс, 2003. − С. 156-162.
2. Словарь терминов изобразительного искусства [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.вокабула.рф/словари/словарь-терминов-изобразительного-искусства/охрана-памятников-истории-и-культуры.

Трофимова В.С.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Андреева И.А.

ПОНЯТИЕ И ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Смысложизненные ориентации – это целостная система сознательных и избирательных связей, отражающая направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность жизнью (самореализацией) и способность брать за нее ответственность, влияя на ее ход [2].

Смысложизненные ориентации формируются в социокультурной среде при усвоении социального опыта. Они направляют поведение и личностное развитие, определяют выбор жизненного пути, самоопределение человека, определяя его потенциал в настоящем и будущем [2].

Наличие смысла жизни является ведущим критерием сформированности личности, показателем того, насколько человек готов управлять своей жизнью и независим от внешних обстоятельств [2].

Поиск и обретение смысла жизни – это длительный процесс, его трансформация может происходить в течение всей жизни человека. Наиболее сензитивным периодом жизненного самоопределения принято считать юношеский возраст, когда происходит осознание себя, своего «Я», прояснение временной перспективы будущего, определение жизненных и профессиональных планов [3].

Чудновским В.Э. выделены следующие типы структур смысла жизни:

1. Первоначальный этап становления − так называемый конгломерат жизненных смыслов. Это фактически предструктура, где возможны два варианта: а) мирное сосуществование различных жизненных смыслов, б) противостояние жизненных смыслов, взаимодействующих между собой и противодействующих друг другу.
2. Монолит − структура смысла жизни характеризуется тем, что ведущий компонент иерархии становится самодовлеющим и как бы поглощает остальные компоненты иерархии.
3. Авторитарная иерархия характеризуется тем, что ведущий компонент, оставаясь внутри иерархии, занимает преувеличенно господствующее положение в ней.
4. Разорванная структура − когда главный смысл отрывается от остальных компонентов системы, от конкретных смыслов и существует сам по себе.
5. Номинальная структура − когда в иерархии усиливаются компоненты, противоречащие главному смыслу.

6. Распадающаяся структура: главный смысл жизни распадается на ряд малых смыслов.

7. Иерархия гармонического взаимодействия характеризуется тем, что главный компонент, являясь ведущим, тем не менее остается элементом иерархии [4].

Определение смысла жизни, по данным исследователей, происходит на нескольких уровнях:

Первый уровень − эгоцентрический, когда человек воспринимает себя как единицу, центр, а другие, все окружение выполняет служебную роль в зависимости от того, помогают они его желаниям или нет. Если помогают – они хорошие, если не помогают, то они враги. Соответственно смысл жизни рассматривается как увеличение суммы личных достижений вне зависимости от блага других людей [1].

Другой важный уровень – это группоцентрический, где центральной в формировании смысложизненных предпочтений является группа, общность, с которой человек себя идентифицирует. Отношение к другим тесно зависит от того, принадлежит он к этой группе или не принадлежит. Если принадлежит, то другой человек достоин жалости, сожаления, любви, снисхождения. Если не принадлежит, то эти чувства на него могут не распространяться. В этом случае смысл жизни видится в жизнедеятельности и благополучии той группы, с которой он себя идентифицирует.

Следующая ступень, которую можно назвать гуманистической или просоциальной. На этой ступени любой другой человек, принадлежит он к определенной группе или нет, обладает в смысловом восприятии такой же ценностью, как и сам человек. На этой ступени впервые появляется нравственность, потому что до этого о нравственности мы говорить не можем. Можно говорить о морали: группоцентрической или корпоративной. Только на уровне нравственного сознания начинает действовать старое золотое правило этики: поступай с другим так же, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобой.

На уровне нравственного сознания смысл жизни более широкий и светлый, чем тот, который присутствует в групповой морали. Он преображает деятельность человека, этот смысл относится ко всему человечеству [1].

И, наконец, последняя ступенька, которую можно обозначить, – это ступень духовная или эсхатологическая. На этой ступени человек начинает рассматривать себя как существо, связанное, соотнесенное с духовным миром. Тогда он сам и любой другой человек приобретает не только гуманистическую, общечеловеческую, но и определенную сакральную ценность [1].

Литература

1. Братусь Б. С. Смысл жизни. Смерть / Б. С. Братусь // Православие и мир. – 1995. − № 3. − С. 56-58.

2. Гончар С. Н. Особенности развития смысложизненных ориентаций современных студентов-первокурсников / С. Н. Гончар // Современная психология: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). − Пермь : Меркурий, 2012. − С. 17-19.
3. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / ред. рада : В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін. – К., 1996. – 792 с.
4. Чудновский В. Э. Проблема структуры смысла жизни как психологического феномена / В. Э. Чудновский // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни : Материалы III-V симпозиумов / ПИ РАО [под ред. В. Э. Чудновского]. – М., 2001. – С. 156-164.

Трофимова В.С.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дринко А.Г.

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СОСТОЯНИЯ РАДОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В психологии под эмоциями понимают психические процессы, протекающие в форме переживаний и отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека [2, с. 393]. Благодаря эмоциям человек осознает свои потребности и предметы, на которые они направлены [2, с. 393].

Учеными предпринималось и предпринимается много попыток описать эмоциональную лексику, существуют различные подходы к описанию и выделению лексического фонда различных языков [3, с. 125].

На определенном этапе стало необходимо как-то разграничить лексику, в разной степени эмоционально загруженную, с целью исследования различной природы выражения эмоциональных смыслов. Появилось терминологическое разграничение: лексика эмоций и эмоциональная лексика. Выделение двух типов эмотивной лексики учитывает различную функциональную природу этих слов: лексика эмоций сориентирована на объективацию эмоций в языке, их инвентаризацию (номинативная функция), эмоциональная лексика приспособлена для выражения эмоций говорящего и эмоциональной оценки объекта речи (экспрессивная и прагматическая функции). Таким образом, лексика эмоций включает слова, предметно-логическое значение которых составляют понятия об эмоциях. К эмоциональной лексике относят эмоционально окрашенные слова, содержащие чувственный фон [4, с. 125].

В.И. Шаховский выделяет 3 типа лексики, отражающей эмоции человека:

1. Лексика, называющая, обозначающая эмоции (т.е. дающая им имя, напр. *love, fear*); 2. Лексика, описывающая эмоции *he is angry, frightened* (в данных двух группах лексики выражение отражения эмоций в семантике слова является рациональным); 3. Лексика, собственно выражающая эмоции, где сама эмоция не называется, но манифестируется в семантике слова, передающей через косвенное обозначение эмоциональное состояние говорящего, его чувственное отражение денотата и переживание этого отражения *darling, smashing* [4, с. 125-126].

К лексическим средствам выражения эмоциональности в языке и речи относятся: слова, называющие эмоции как таковые; слова и выражения, содержащие эмоциональный элемент в своей структуре (бранные и ласкательные выражения и слова); слова, содержащие суффиксы оценки; вводные слова и выражения; слова и выражения, семантическая структура которых полностью эмоциональна (междометия, эмоциональные частицы и т.д.) и другие средства [4, с. 126].

В английском языке существует огромное количество фразеологизмов и идиом, которые помогают выразить различные эмоциональные состояния человека. Эмоции гнева и радости являются базовыми, фундаментальными эмоциями, признанными универсальными для человечества [3]. Выражение состояния радости в английском языке часто сопровождается употреблением слова «смех», как, например, в следующих примерах: *burst out laughing* − разразиться смехом; *die with laughter* − умереть со смеху; *roar* (буквально орать) *with laughter*; *laugh oneself into convulsions* (букв. биться в конвульсиях) − смеяться до упаду [1].

Часто в английском языке ощущение и переживание счастья передаются фразеологизмами, в которых используются слова, обозначающие высоту:

a cloud:

to be/sit on a cloud (*амер. разг.*) − (*букв. быть/сидеть на облаке*); *float on a cloud/on clouds/on the clouds* − ликовать, радоваться, чувствовать себя очень счастливым; *on cloud seven/nine; on Cloud Nine* − бесконечно счастлив; на седьмом небе;

the heaven:

in the seventh heaven − (*букв. на седьмом небе*) (по учению ислама, имеется семь небес; попадающие на седьмое небо испытывают наивысшее блаженство);

the moon:

be/jump over the moon − (*букв. быть/прыгать на луне*);

***the air*:**

tread/walk on/upon air − ликовать, радоваться;

the top of the world:

be (или sit) on top of the world (*букв. быть на вершине мира*) (*разг.*) – находиться на верху блаженства, чувствовать себя счастливее всех на свете.

Кроме того, во фразеологизмах английского языка часто используется уподобления, в которых человек, ощущающий себя счастливым, сравнивается с:

жаворонком: ***(as) happy as a lark*** – очень счастлив;

моллюском: ***(as) happy as a clam –*** очень счастлив;

насекомыми: ***be marry as a cricket*** – *(букв.) быть веселым как сверчок;*

опоссумом: ***(as) happy as a possum up a gum tree*** − счастлив как опоссум на эвкалиптовом дереве [1].

Для сравнений также используется олицетворяющий счастье сказочный персонаж − песочный мальчик и персонаж кукольной комедии − Панч, и, конечно же, всегда очень счастливый в представлении английского народа − король: ***(as) happy as a king/as a sandboy*** (*букв.* счастлив как король/как песочный мальчик); (***as) pleased as Punch*** (*букв.* довольный как Панч) – очень доволен, рад-радёшенек, от души рад.

В английском языке имеется ряд фразеологизмов для пожелания счастья:

for luck – на счастье;

wish smb all the luck in the world − желать кому-либо всяческого успеха;

wish (***ycm. give***) ***smb. joy*** (*in smth.*) (*часто ирон.*) − поздравлять кого-л., желать счастья, удачи кому-либо (в чём-либо) [1].

Стремление сделать кого-либо счастливым − это тоже счастье, высшее благо, которым обладает человек:

do smb's heart good − радовать сердце, доставлять кому-л. удовольствие; ***make one's day*** − сделать кого-л. счастливым [1].

Англичане верят, что каждый человек − кузнец своего счастья: «***Every man is architec of his own fortunes»*** и счастье хоть раз в жизни придет ко всякому – ***fortune knocks once at least at every man's door gate*** [1].

Литература

1. Как выразить эмоции на английском [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://fridge.com.ua/2011/11/3555/.
2. Маклаков А. Г. Общая психология : учебник для вузов / А. Г. Маклаков. − СПб. : Питер, 2008. − 583 с.
3. Погожая С. Н. Способы выражения эмоциональности в языке (на примере эмоционального состояния «восхищение») / С. Н. Погожая // Научные ведомости. Серия : Гуманитарные науки. – 2010. – Вып. 18(89). Т. 7. – С. 125-126.
4. Яблокова Т. Н. Выражение гнева и восторга в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Татьяна Николаевна Яблокова. – М., 2006. – 173 с.

Тюленева К.Э.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Бойко О.В.

СТРЕСС И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА

В современном обществе все больше людей подвергаются стрессам, испытывают эмоциональное напряжение. Поэтому эта проблема является актуальной и требует всестороннего исследования.

Причиной возникновения стресса служат изменяющиеся условия жизни. Одной из актуальных проблем в настоящее время является постоянное воздействие различных стрессовых факторов на человека. Большинство людей не умеют справляться со стрессом. Неспособность совладать со стрессом является основой для расстройства здоровья или, по крайней мере, ухудшения жизни в различных сферах. В связи с этим большое значение приобрела проблема преодоления стрессов.

Цель данной работы состоит в выявлении основных стрессовых факторов среды для современного человека и их влияния на его организм.

Стресс (от англ. stress – давление, нажим, напор, нагрузка, напряжение) – неспецифическая (общая) реакция организма на физическое или психологическое воздействие, нарушающее его гомеостаз, также – соответствующее состояние нервной системы организма всего или организма в целом. В медицине, физиологии, выделяют положительную – (эустресс) и отрицательную (дистресс) формы стресса. По характеру воздействия ученые определяют нервно-психический, тепловой, световой, антропогенный и другие стрессы [1, с. 1].

Усиление стрессового давления отмечено учеными разного профиля многих стран мира. Социально-политическая напряженность, резкая ломка общественного сознания, экономический кризис, глубокое преобразование в общественных институтах являются мощными стрессовыми факторами. Особенно велико воздействие стресса на здоровье человека, на ощущение благополучия, на удовлетворенность жизнью.

Если в изучении физиологии стресса есть определенные достижения – найдены достаточно надежные физиологические и биохимические индикаторы, детально описана динамика стрессовых изменений, то в исследовании психологических аспектов много открытых вопросов [2, с. 227].

Незначительные стрессы неизбежны и безвредны для человека. Проблему для здоровья создает чрезмерный стресс. Психологами стресс определяется как сильная неблагоприятная для организма психологическая и физиологическая реакция на воздействие экстремальных факторов, воспринимаемых человеком как угроза его

благополучию. Стресс может быть вызван самыми разнообразными факторами окружения, быта, работы, а также личными факторами, с которыми мы встречаемся постоянно в различных жизненных ситуациях. Сила стресса складывается из «стрессогенности» события. Жизненные события могут обладать очень высокой, умеренной и низкой способностью вызывать стресс. Специальные исследования показывают, что положительные жизненные ситуации могут вызвать такой же или даже больший стресс, как и отрицательные. Очень важно, как человек их для себя оценивает и как он на них реагирует. Существует также мнение, что все болезни от стресса.

На современном этапе развития психологической науки, исследования влияния стресса на здоровье человека продолжаются. Доказано, что стрессы оказывают отрицательное влияние как на психологическое состояние, так и на физическое здоровье человека. Стресс приводит к разнообразным психоэмоциональным нарушениям, дезорганизует деятельность человека, его поведение. Так, последствиями стресса могут быть тревожность, депрессия, неврозы, эмоциональная неустойчивость, упадок настроения или, наоборот, перевозбуждение, гнев, нарушения памяти, внимания, бессонница. Часто воздействие стресса проявляется в усталости, быстрой утомляемости, боли различной локализации. Психологический стресс, переживания и эмоции влияют и на развитие онкологических заболеваний. Это заметили еще врачи древности.

Таким образом, влияние стресса на человека может распространяться на все аспекты его жизнедеятельности, а также угрожать здоровью. К заболеваниям могут приводить не только сильные, острые, но и небольшие, но длительные стрессовые воздействия, хронический стресс, в частности, продолжительное психологическое напряжение, депрессии. Чтобы избежать последствий такого воздействия, надо научиться справляться со стрессом.

Литература

1. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : учеб. пособие / Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
2. Мандель Б. Р. Психология стресса : учеб. пособие / Б. Р. Мандель. – М. : Флинта, 2014.

Тур Д.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Зябрева С.Э.

РОЛЬ ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Институт семьи всегда вызывал интерес специалистов различных научных направлений. Однако большое внимание его проблемам стали уделять только в XX в. Это было связано с кардинальными изменениями, которые происходили в экономической и социокультурной сферах жизни общества, влияющими на жизнедеятельность человека. В современном обществе появился ряд негативных изменений, затронувших институт семьи: увеличение количества разводов, снижение рождаемости, увеличение количества неполных семей и детей, рожденных вне брака, большое количество неоформленных браков, возникновение однополых браков, увеличение числа отказов от детей и т.д.

Семья является основой для формирования социума, поэтому все негативные тенденции развития семьи имеют прямое влияние на развитие экономических, демографических и социальных процессов в государстве в целом.

Школа приобретает особое значение в условиях негативных изменений, которые происходят с институтом семьи. Довольно часто ребенок оказывается в неблагоприятных условиях для полноценного развития и воспитания. Неполные и неблагополучные семьи, разведенные семьи, семьи с низким социальным статусом и т.д. – многие из таких семей не могут создать благоприятные условия для воспитания ребенка. Школа может помочь родителям получить необходимые знания в области педагогики семьи и психологии воспитания. Учителя могут рассказать о формах, методах и приёмах взаимодействия с детьми, о возрастных и индивидуальных особенностях детей, организовать совместный досуг детей и родителей.

Формирование семейных ценностей является одной из главных задач, которая стоит перед школой. Такая работа имеет двусторонний характер, т.к. первоначально воспитание – это дело родителей, и именно семья закладывает в ребенке основные ценности. Семья играет определяющую роль в воспитании детей, а школа, в свою очередь, должна стать координатором и регулятором в процессе воспитания вообще. А.С. Макаренко об этом писал так: «Семьи бывают хорошие, и семьи бывают плохие. Поручиться за то, что семья воспитывает как следует, нельзя. Говорить, что семья может воспитывать, как хочет, мы не можем. Мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должна быть школа как представительница государственного воспитания. Школы должны руководить семьей» [1, с. 543].

Для обеспечения достижения учениками необходимого уровня сформированности семейных ценностей, необходимо учитывать то, что их воспитание должно быть плановым и систематичным, поскольку случайные условия не способствуют достижению желаемого результата. Кроме этого, необходимо проводить работу, направленную на налаживание отношений между школой и родителями. Учителям, в первую очередь, необходимо убедить родителей в необходимости взаимодействовать друг с другом, а также строить отношения между школой и семьей, основываясь на взаимном уважении. М.И. Рожков отмечает определяющую роль педагогов в установлении сотруднического взаимодействия между ними и родителями. «Союз, взаимопонимание педагогов и родителей, их взаимное доверие возможны, если педагог исключает в работе с родителями дидактизм, не поучает, а советует, размышляет вместе с ними, договаривается...» [2, с. 256].

Итак, семья является главным социальным институтом. Она противостоит социальной напряженности, является для личности консолидирующим центром, создает чувственно-эмоциональный комфорт для каждого, формирует среду для роста и развития ребенка. Поэтому в современной школе педагоги и психологи в своей работе акцентируют внимание на ценности семьи, а также её проблемах. Одними из главных вопросов становятся: сохранение семьи как важнейшего фундаментального элемента общества и передача семейных ценностей от одного поколения к другому. Современная семья не всегда справляется с выполнением этих двух важных функций, поэтому роль школы в этом процессе становится более существенной и координирующей.

Литература

1. Макаренко А. С. Советы родителям / А. С. Макаренко // Избранные произведения : в 3 т. / редкол. : Н. Д. Ярмаченко [и др.]. – К. : Рад. шк., 1984. – Т. 3. – 576 с.
2. Рожков М. И. Организация воспитательного процесса в школе / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 256 с.
3. Шереги Ф. Э. Социология образования : прикладной аспект / Ф. Э. Шереги, В. В. Сериков, В. Г. Харчева. – М., 1997. – 304 с.

Уздемир М.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель:
канд. филол. наук, доц. Любимцева-Наталуха Л.Н.

АНТИФАШИСТСКИЕ МОТИВЫ В РОМАНЕ ГЮНТЕРА ГРАССА «СОБАЧЬИ ГОДЫ»

События Второй мировой войны имели сильное влияние на развитие искусства в целом и литературы в частности. Так, к уже существовавшим ранее общим антивоенным мотивам произведений под влиянием исторических событий присоединились и так называемые антифашистские мотивы. Особенно ярко они проявились в творчестве немецких писателей, обличавших фашизм и раскрывших истинную его суть.

Обращаясь к понятию «мотив» в литературе, необходимо отметить, что существуют разные точки зрения на определение этого понятия. Так, одни авторы к мотивам относят все компоненты внутреннего побуждения − потребности, интересы, ценности, инстинкты, влечения, эмоции, идеалы; другие − понимают лишь сознательные побуждения; третьи − и сознательные и неосознанные стремления. В нашем исследовании мы будем придерживаться определения, данного в «Словаре литературоведческих терминов» под редакцией С.П. Белокуровой, согласно которому мотив может быть рассмотрен как в узком, так и в широком смыслах. В узком смысле мотив (от лат. moveo «двигаю») – это «композиционный прием, служащий обоснованием использования в художественном произведении сюжетного хода, эпизода, группы эпизодов, внесюжетных элементов; в широком смысле − постановка явлений формы и содержания художественного произведения в контекст причинно-следственных отношений, логическое объяснение элементов и механизмов внешнего (поступков персонажей, событий) и внутреннего (жизни души и сознания) действий» [1, с. 294].

Роман «Собачьи годы» Гюнтера Грасса принадлежит к «Данцигской трилогии» и был написан уже после окончания Второй мировой войны, в 1963 году. Композиционно роман делится на три части (довоенные, военные и послевоенные годы), повествование ведется от лица трех разных рассказчиков.

Демонстрация антифашизма в романе скрыта, писатель подводит читателя к осмыслению этих мотивов путем «от обратного», показывая пришедший фашизм через образы героев, их поступки [3]. Нельзя выделить, где и когда именно начинается непосредственно отображение фашизма, потому что его проявления показаны еще в первой части романа. К примеру, сцена избиения школьниками своего одноклассника, которая также является важной, так как демонстрирует зарождающийся антисемитизм

(дети обзывают жертву «абрашкой»). Показателен в этом смысле также образ Туллы. Ее появление в романе совпадает с первыми упоминаниями прихода фашизма. С первых строк ее образ обретает по-настоящему демонические черты, а вот приход фашизма показан через бытовые детали. Здесь стоит отметить, что в понимании Г. Грасса фашизм – это не привнесенный извне общественный порядок, основанный на голом насилии, циничной демагогии и лжи, но прежде всего – «массовый вывих человеческой природы», «состояние души, готовой принять страх, ложь, демагогию, готовой к безропотному подчинению, а то и к фанатическому экстазу коллективного безумства» [4].

Наиболее ярко антифашистские идеи в романе проявляются через отношения главных героев, Вальтера Матерна и Эдуарда Амзеля. В первой части повествования они друзья, но уже вскоре Вальтер начинает служить в немецкой армии, а Амзель собирает солдатские мундиры и делает из них пугала. Уже это обстоятельство довольно прозрачно намекает читателю на абсурдность фашистской идеологии и войны.

Таким образом, можно с уверенностью говорить о наличии антифашистских мотивов в романе «Собачьи годы». Трилогия пронизана антифашистским пафосом и создана на основе общей антивоенной тематики.

Литература

1. Грасс Г. Собачьи годы : [роман] / Гюнтер Грасс ; [пер. с немецкого и прим. М. Рудницкого]. – СПб. : Амфора, 2008. – 736 с.
2. Мотив // Словарь литературоведческих терминов / С. П. Белокурова. – СПб. : Паритет, 2006. – 314 с.
3. Casting out Demons [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.nybooks.com/articles/1965/06/03/casting-out-demons/.
4. Scarecrows and Swasticas [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.nytimes.com/books/99/12/19/specials/grass-dog.html.

Унгурян Д.Л.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Андреева И.А.

ЖИЗНЕУТВЕРЖДАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ

Цивилизация на протяжении всей своей истории выдвигала разные трудности перед человеком, и наше время не стало исключением. Условия, в которых мы живем, справедливо можно назвать экстремальными. Поэтому формирование жизнеутверждающего потенциала личности является важным фактором для человека.

Современная мировая ситуация характеризуется низким чувством защищенности и безопасности у граждан нашего государства. Это

в первую очередь можно связать с угрозой военного конфликта, угрозой террористических актов, физического и иного насилия.

Е.В. Медведева описывает жизнестойкость как уровень способности личности преодолевать стрессовые ситуации, при этом сохраняя внутренний баланс, не снижая общего уровня успешности деятельности. Жизнестойкость является ключевой личностной переменной, через которую стрессогенные факторы влияют на душевное и соматическое здоровье, а также успешность деятельности [5, с. 172]. Жизнеутверждающий потенциал способствует защите личности от личностных расстройств, сохраняет психическое здоровье человека. А также защищает от дезинтеграции личности, что предполагает распад жизненных смыслов, целей, мотивов и ценностей [2].

Понятие жизнестойкости ввели С. Мадди и С. Кобейса, которые предположили, что переживание стресса опосредует индивидуальным стилем поведения. Одно и то же событие может оказывать психологически позитивное или негативное влияние, в зависимости от внутренних ресурсов, которыми располагает личность, вследствие чего они выделили три компонента, которые в общей сумме представляют собой жизнестойкость: вовлеченность, контроль и принятие риска [3, с. 4].

Вовлеченность – это то отношение к себе и миру, которое дает силы и мотивирует человека к реализации своего потенциала, лидерству, здоровому образу мыслей и поведению. Она определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни.

Контроль – данный вид аттитюда способствует мотивации к поиску путей влияния на результаты изменений, которые можно рассматривать как источник дистресса. Это уверенность в том, что борьба имеет возможность повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован.

Принятие риска способствует тому, чтобы человек оставался открытым окружающему миру и обществу. Принятие риска – убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать при отсутствии надежных гарантий успеха, на свой страх и риск. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование [3, с. 4].

С.Л. Рубинштейн всячески подчеркивает значимость внутренних условий развития человека, что немаловажно для постижения

смысла понятия жизнестойкости. В частности, анализируя понятие воли, он пишет: «Сила сопротивляемости неблагоприятным условиям и способность пробиться сквозь них зависит не только от способностей, но и от волевых качеств личности... Прежде всего, огромную роль здесь играет энергия, т.е. та концентрированная сила, которая вносится в действие, учитывая которую говорят об энергичном человеке, и особенно настойчивость при приведении в исполнение принятого решения, в борьбе со всяческими препятствиями за достижение цели» [4, с. 268].

В итоге хотелось бы подчеркнуть следующее: жизнестойкость личности связана с возможностью преодоления стрессовых ситуаций, поддержанием высокого уровня физического и психического здоровья, а также с оптимизмом и удовлетворенностью своей жизнью, способностью разрабатывать эффективную модель поведения и преодолевать жизненные трудности.

Литература

1. Александрова Л. А. Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – № 2 – С. 82-90.
2. Денисов Ю. Н. Особенности формирования жизнестойкости и совладения жизненными и стрессовыми ситуациями несовершеннолетних в образовании : метод. пособие / Ю. Н. Денисов. – Барнаул, 2014. – 184 с.
3. Леонтьева Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
4. Логинова М. В. Жизнестойкость как выход за пределы самого себя и реализация человеческой сущности / М. В. Логинова, М. А. Одинцова // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 266-273.
5. Медведева Е. В. Взаимосвязь ценностно-смысловых ориентаций и жизнестойкости инвалидов / Е. В. Медведева // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2008. – № 2. – С. 172-177.

Унгурян Д.Л.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дринко А.Г.

СЛЕНГ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Понятие сленга на сегодняшний день занимает особое место в работах лингвистов. Этот вопрос до сих пор остается открытым для исследователей, так как каждый день в мире появляются неологизмы и их производные. Ежегодно в мире выходят новые словари, посвященные сленговым единицам. К примеру, «Так говорит молодежь. Словарь молодежного сленга» Т. Никитиной [4].

Образование и пополнение словаря сленгизмов происходит путем заимствования иноязычных слов в основном из английского языка. Среди студентов увлеченность англицизмами является модной тенденцией и некоторой убежденностью в том, что условия жизни в странах Европы и Америки на несколько уровней выше, чем в странах СНГ. Поэтому наша молодежь пытается всевозможными путями приобщиться к идеализированной американской и английской культуре, к их стилю жизни, употребляя в речи сленгизмы английского происхождения [3].

В отличие от других специальных сленгов, студенческий сленг – открытая, незамкнутая система, так как, с одной стороны, она вбирает в себя лексику жаргонов и других специальных сленгов, а с другой, наиболее популярные специальные сленгизмы становятся частью общего сленга.

Студенческая молодежь представляет особую социальную группу, которая активно воспринимает инновации в сфере учебной и досуговой деятельности. Досуг оказывает богатое, по своему направлению, влияние на формирование и реализацию персонального потенциала молодежи. Поэтому основным направлением в работе со студентами становится сфера досуга, которая существенным образом влияет на становление личности каждого молодого человека [2].

Подражание образу жизни американской и английской молодежи послужило стимулом к появлению самой многочисленной сленговой группы. В нее входят следующие слова, которые употребляются молодежью в повседневном общении и в стандартных бытовых ситуациях: *boy-friend – бойфренд (парень), weekend – уикенд (выходной), party – пати (вечеринка), looser – лузер (неудачник), baby – бейби (малышка), go – гоу (пошли).* Некоторые из этих сленговых единиц уже не расцениваются как сленг вовсе, так как они прочно вошли в нашу жизнь и, как следствие, в наш словарный запас.

Современная музыкальная и «клубная» культура, а также киноиндустрия напрямую воздействуют на студенческую жизнь. К данной категории можно отнести такие слова, как *release – релиз, playlist – плейлист, remake – ремейк, face-control – фейс-контроль.*

Некоторые англицизмы претерпели изменения и перешли в сленг молодежи в сокращенном виде, например, слово *шоубиз* (от англ. *show-business*) [5, с. 86]. Разнообразные студенческие мероприятия: *party – пати (вечеринка); поинт (appointment) – стрелка, встреча; файтинг (fight, fighting) – разборка, драка*. Досуг студентов и употребление напитков: *дринк, дринкать (drink) – напиток, выпивать; дринкач, дринкер – пьяница, алкоголик*. Либо *booze, to get some booze – пропустить стаканчик.* Выяснение отношений, разборки: *кипиш (keep) – скандал; килять (kill) – бить, убивать морально и физически; бэтл (battle) – драка, драться*. Межличностные отношения: *френд, френдиться (friend) – друг, дружить; лавить (love) – любить; лайкить (like) – нравиться; адораться, адоровать (adore) – тайно любить кого-либо, проявлять симпатию к лицам противоположного пола; мититься, митинговать (meet) – встречаться, дружить; кисоваться, кисаться (kiss) – целоваться* [3].

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что молодежный сленг как повседневный язык общения молодежи является своеобразным показателем их уровня развития, интересов, вкусов и потребностей. В наибольшей степени влиянию и изменениям подвержена речь студенческой молодежи, активно отражающая перемены в общественной жизни страны. Заимствованные слова из иностранного языка у студентов в основном входят в обиход в повседневной жизни благодаря кругу общения, в котором студенты чаще всего находятся.

Литература

1. Беляева Т. М. Нестандартная лексика английского языка / Т. М. Беляева, В. А. Хомяков. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 136 с.
2. Ионова О. В. Современные виды досуга студенческой молодежи / О. В. Ионова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2015. – № 3 (35). – С. 106-113.
3. Морозова И. О. Английские слова в русском студенческом сленге. [Электронный ресурс] / И. О. Морозова. – М. : Первое сентября. – Режим доступа : http://festival.1september.ru/articles/414087.
4. Никитина Т. Г. Так говорит молодежь. Словарь молодежного сленга / Т. Г. Никитина. – М. : Из глубин, 1998. – 592 с.
5. Хамова П. П. Заимствования из английского языка в русском молодежном сленге / П. П. Хамова // Молодежный научный форум : Гуманитарные науки. – М. : МЦНО, 2013. – № 6(6). – С. 84-89.

Унгурян Д.Л.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ясинецкая Н.А.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

На сегодняшний день в мире много семей, которые практикуют в воспитании детей двуязычие. Билингвизм является способностью человека использовать два языка одновременно, в зависимости от ситуации. Однако он имеет двойственный характер: с одной стороны, существует действительное двуязычие, т.е. одинаковое владение двумя языками; с другой стороны, низкий уровень владения родным или, наоборот, неродным языком [3].

Результаты проведённых исследований показывают, что у человека, который с малых лет привык использовать в речи два и более языка, улучшается когнитивная способность, благодаря которой он может быстрее принимать решения, ориентироваться в меняющейся ситуации. У ребёнка-билингва развивается способность к абстрактному мышлению раньше, чем у детей, которые изучают и используют только один язык. По мнению исследователей, в основе организации мышления находятся семантические категории [3]. Благодаря дополнительным ресурсам и потоку информации, выявляющимся в речи, мышление билингва становится понятийно богаче. Память в данном случае улучшается благодаря тому, что понятие, услышанное на одном языке, может быть воспроизведено на другом, но при условии его понимания. Трудности в воспроизведении информации на одном из языков могут возникнуть лишь лексические.

Преимущество раннего изучения более чем одного языка очевидно, поскольку в возрасте до трёх лет ребёнок овладевает обоими языками спонтанно, благодаря действию тех же механизмов, которые обеспечивают овладение родным языком. После трёх лет эти механизмы начинают меняться и в дальнейшем ослабевают [3]. Способность усвоить одновременно два языка сохраняется примерно до семи-восьми лет; после того как осваивается письменная основа речи, затухает способность усваивать язык в естественном общении, которая типична именно для первого по времени усвоения языка. В то же время билингвы с рождения утверждают, что они овладевают двумя языками как первыми [4].

Несмотря на вышеуказанные преимущества, билингвизм имеет и отрицательные стороны. Как считает О.Д. Абрамович, дети, которые усваивают два языка одновременно, имеют некоторые речевые особенности [1, с. 246]. К примеру, овладение речью у таких детей происходит позже, а их словарный запас заметно меньше, чем у их сверстников. Также считается, что при недостаточной систематичности усвоение грамматики и письма при изучении

второго языка страдает. В случае отсутствия практического применения возможна потеря недоминирующего языка [1].

Необходимо понимать, что у детей-билингвов могут возникнуть проблемы в речевом развитии при неправильном применении двух языков. Так, Л.С. Выготский считал, что затруднения в развитии речи у ребёнка возникают тогда, когда он отдан случайной смеси языков, стихийному развитию и не имеет практического разделения областей применения двух языков [2]. Стихийное усвоение языков может происходить при двух обстоятельствах. Во-первых, когда двуязычные родители в повседневном общении смешивают два языка и не обращают большого внимания на речевые ошибки у себя и детей. Во-вторых, когда оба родителя используют в речи один язык, но невольно ребёнок усваивает и самостоятельно применяет второй язык, который использует его окружение в той стране, в которой проживает семья. Кроме того, по мнению исследователей, при раннем изучении второго языка может происходить смешение языковых систем; обучение малыша нескольким языкам в раннем возрасте может привести к переутомлению и различным психическим срывам; могут возникнуть трудности в социальной адаптации, замкнутость и неуверенность, если ребенок не усвоит один из языков на достаточном уровне [5].

Всё вышесказанное даёт нам возможность сделать следующие выводы: благодаря ранней способности изучения нескольких языков и металингвистической особенности, дети-билингвы способны раньше начать читать; такие дети понимают язык на интуитивном уровне, что помогает им в дальнейшем изучении дополнительных языков. Обучение детей в раннем возрасте двум языкам является полезным, способствует улучшению памяти, развивает когнитивно-познавательную способность ребёнка. Такие дети имеют более высокую успеваемость по школьной программе, чем дети-монолингвы. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности ребёнка и правильно использовать языки непосредственно в кругу семьи. При достаточной систематичности и правильной методике обучения, при изучении второго языка ребёнок не будет испытывать дискомфорт и отторжение к нему.

Литература

1. Абрамович О. Д. Справочник логопеда / О. Д. Абрамович, О. Ю. Артапухина, О. П. Астафьева. – М. : Эксмо, 2007. – 701 с.
2. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения : сб. ст. – Л., 1935. – С. 53-72.
3. Лосева А. А. Особенности речевого развития двуязычных коммуникантов дошкольного возраста [Электронный ресурс] / А. А. Лосева. – Режим доступа : https://www.pglu.ru/upload/iblock/75e/uch_2010_vii_00042.pdf.

4. Протасова Е. Ю. Билингвизм у детей [Электронный ресурс] / Е. А. Протасова. – Режим доступа : https://postnauka.ru/video/45963. – 18.04.2015.
5. Харенкова А. В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – С. 160-167.

Унгурян М.Л.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, проф. Штакина Л.А.

ДЕЙКТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ СИТУАТИВНОГО КОНТЕКСТА В ЛЕКЦИОННОМ ДИСКУРСЕ

В лингвистических исследованиях последних десятилетий установлена связь референции с дейксисом, которая обусловлена тем, что последний соотносит объекты и ситуации и маркирует способность индивидуума осознавать свою позицию во взаимосвязи объектов. Иными словами, дейксис отражает когнитивную способность коммуниканта и сигнализирует особенности пропозиционального содержания, отражающего компоненты коммуникативной ситуации как фрагмента окружающей действительности. В нашем понимании, специфической функцией дейксиса является идентификация элемента референтной ситуации.

Под дейксисом в лингвистике традиционно понимается функция, соотносящая высказывание с пространственно-временными координатами акта высказывания.

Актуализация понятия в речи – соотношение сообщаемого с ситуацией речи, его локализация – предполагает соотнесение действия с моментом речи и в отношении к обозначаемому событию.

Референция как коллективное действие, имеющее конвенциональную основу, в прагматическом аспекте коррелирует с пресуппозицией, так как обе эти категории характеризуют механизмы когерентности дискурса и оптимальные условия взаимопонимания субъектов речевого взаимодействия. При этом в случае идентифицирующей референции и адресант, и адресат предварительно знают обо всех объектах референции, а при сообщении новой для адресата информации можно говорить об интродуктивной референции. В других терминосистемах выделяют, в частности, ситуативную референцию [4, с. 33].

Категория дейксиса относится к важнейшим категориям языковой коммуникации. Дейксис текста/дискурса является референциальным свойством, условием связности текста на основе соотнесения языковых факторов с внеязыковыми объектами [2, с. 244].

Универсальность дейксиса заключается в том, что речевой процесс невозможно представить без дейктических единиц:

высказывание не может быть реализовано вне указания на пространство и время. Антропоцентрическая парадигма современного языкознания позволяет считать дейксис своеобразным естественным проявлением языкового эгоцентризма, так как любое высказывание – речевое «порождение» говорящего, продукт его коммуникативно-когнитивной практики [1, с. 73].

Так, Ч. Филлмор описывает личностный, пространственный, временной, социальный и дискурсивный дейксис. При этом исследователь не связывает дискурсивный дейксис непосредственно с текстом. По его мнению, в языке среди средств, выражающих дискурсивный дейксис, различаются средства для устного и письменного вариантов языка [3, с. 70].

Объектом нашего исследования является лекционный дискурс в жанре «публичная лекция». В рамках этой публикации представлены наши первичные наблюдения над особенностями когнитивно-коммуникативной ориентации говорящего. Результаты наших статистических подсчетов дают основание полагать, что наиболее частотным является дискурсивный дейксис (39%).

Например: ***We*** *mark time in* ***our*** *minds by distinguishing the beginning and ending of musical events which act as signposts within the structure and* ***our*** *inner sense of tempo adapts to the specific flow within a piece of music* [5].

Особенности вербализации замысла лектора проявляются в моделях социального реляционного дейксиса (32%), что отражает роль фактора эксплицитного адресата в этих контекстуальных условиях.

Например: ***Charles Ives*** *was, in turn, greatly influenced by* ***his father***, ***George***, ***a Civil War bandmaster*** [5].

Количественные характеристики личностного дейксиса (20%) отражают его определенную роль в ситуативном контексте как фактора адресанта, однако статистическая предпочтительность сохраняется за дискурсивным и социальным реляционным дейксисом.

Например: *However,* ***I*** *hope that if you are familiar with these pieces, the taster* ***I*** *offer may tempt you to investigate these composers furher* [5].

В нашем понимании другие модели дейксиса, в частности, временной, локационный и социальный абсолютный являются нерелевантными маркерами лекционного дискурса.

В целом, когнитивная способность говорящего подсознательно оперировать набором дейктических актуализаторов, определяющих личность в соотношении с адресатом, подлежит дальнейшему исследованию.

Литература

1. Олешников М. Ю. Дейксис в институционном дискурсе // Актуальные проблемы общего и регионального языкознания / М. Ю. Олешников. – Уфа : изд-во БГПУ, 2008. – 112 с.

2. Падучева Е. В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива) / Е. В. Падучева. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 125 с.
3. Fillmore Ch. J. Towards a descriptive framework for spatial deixis / Ch. J. Fillmore // Speech, Space and Action : Studies in Deixis and Related topics. – Chichester, New-York, Singapore : John Wiley & Sons, 1982. – 212 p.
4. Halliday M. A. K. Cohesion in English / M. A. K. Halliday, R. Hasan. – London : Longman, 1976. – 176 p.
5. Jonathan C. Music and Architecture : Confronting the Boundaries between Space and Sound [Электронный ресурс] / Cole Jonathan. – Режим доступа : https://www.gresham.ac.uk/lectures-and-events/music-and-architecture-confronting-the-boundaries-between-space-and-sound. − 28.03.2017.

Устинова И.А.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Теркулов В.И.

СИМУЛЬТАННОСТЬ «АВТОМАТИЧЕСКИЙ – АВТОМАТИЗИРОВАННЫЙ» В АББРЕВИАЦИОННОЙ ГРУППЕ «АВТО»

Данная работа посвящена описанию аббревиационной группы (АГ) *авто- (автоматический)*. *Актуальность* исследования обусловлена необходимостью уточнить семантику аббревиационного конструкта (АК), а также необходимостью описания аббревиатурной группы *авто-* для создаваемого «Толково-словообразовательного словаря сложносокращённых слов русского языка».

Во время анализа АГ *авто-* возникли проблемы с разграничением трактовки АК. Трудности могут возникать на уровне дешифровальных стимулов. Для начала необходимо разграничить семантику АК.

Автоматический 1. Являющийся автоматом или осуществляющийся с помощью автомата (в 1 знач.). А. тормоз. Дверь закрывается автоматически (нареч.). 2. Отличающийся автоматизмом, непроизвольный [1].

Автоматизированный 1. Оснащённый автоматическим оборудованием. 2. Осуществляющийся с помощью автоматов, заменяющих ручной труд [1].

Таким образом, слово *автообработка* не имеет однозначной трактовки. Данное ССС можно развернуть, с одной стороны, как *автоматическая* обработка, так как это действие компьютерной программы, направленное на то, чтобы улучшить первоначальный вид, качество, свойства и т.п. чего-либо. С другой стороны, как *автоматизированная* обработка, так как человек определяет необходимые параметры для изменения объекта и контролирует

результат выполнения. Из этого следует, что некоторые приборы вбирают в себя признаки и автоматических, и автоматизированных устройств.

Такие сложносокращённые слова, АК которых может трактоваться двояко, А. Бровец предлагает называть *симультантами* [2, с. 4].

В АГ *«авто»* можно выделить 2 типа симультантов. Это абсолютные симультанты – омонимичные АК, двоякая интерпретация которых параллельна экстралингвистической, денотативной двойственности объекта, обозначаемого сложносокращённым словом [3, с. 7]. К данному виду можно отнести, к примеру, АК в слове *автопаркинг*. С одной стороны, это ‘сооружения для хранения автомобилей, в котором парковка/выдача производится в автоматическом режиме, с использованием специальных механизированных устройств’. Перемещение автомобиля внутри паркинга происходит с выключенным двигателем автомобиля (без присутствия человека).

Ещё один тип – включенный. Этот тип чаще встречается и отражает взаимопроникновение признаков двух эквивалентов АК (автоматический и автоматизированный) и их смешение в пределах трактовки одного референта [3, с. 8]. Так, например, *автокалькулятор* и *автообработка* имеют первичный номинативно-деривационный эквивалент *автоматический*.

Определив, что данные слова являются симультантами, мы можем описать модели образования данных слов. За основу мы взяли методику В.И. Теркулова [4].

1. Прил1ед+Сущ1ед
   а. Ч^{осн}Прил1ед+Сущ1ед

   В этом случае универбализация имеет вид прямой слоговой аббревиации с усечением основы атрибута, например, *автоматический/ автоматизированный паркинг> автопаркинг.*
2. Прил1ед(комп)+Сущ1ед
   а. Ч^{осн}+Ч^{осн1}Прил1ед(комп)+Сущ1ед

   В этом случае части композитного атрибута реализуются в виде усечённых основ конструктов атрибутивного композита при прямой аббревиационной универбализации, например, *автоматический/ автоматизированный электроподжиг> автоэлектроподжиг*.

Литература

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
2. Бровец А. И. Аббревиатуры с аббревиационным конструктом «электро»/ А. И. Бровец. – Донецк, 2015. – 46 с.

3. Бровец А. И. О симультанных абброконструктах (на материале аббревиационной группы «электро») / А. И. Бровец // Русский язык в поликультурном мире : X Международная научно-практическая конференция : сб. науч. ст. – Симферополь, 2016. – С. 41-52.
4. Теркулов В. И. Композиты русского языка в ономасиологическом аспекте : дис. ... док. филол. наук : 10.02.02 / Теркулов Вячеслав Исаевич ; Горл. гос. пед. ин-т иностр. яз. – Горловка, 2008. – 472 с.

Ушакова С.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С.Э.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ

Формирование универсальных учебных действий является основной задачей образования. В ходе обучения ученик должен не просто приобрести набор предметных знаний, но и уметь применять эти знания в реальной жизни, иметь сформированные навыки самообразования, набор ключевых компетенций, которые помогут во взрослой жизни. Учащийся должен быть мотивирован на постоянное продолжение обучения на протяжении всей жизни. Эти изменения, естественно, привели и к изменениям в программах, учебно-методических комплектах (далее – УМК) и методических пособиях [2, с. 58].

В изучении иностранного языка важную роль занимают компьютерные технологии. Современное и стремительно развивающееся общество дает подрастающему поколению более широкие возможности для изучения иностранного языка, а учителю позволяет расширить свои границы и привлечь внимание учащихся. Внедрение информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) способствует достижению основной цели модернизации образования – улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой. Практическое использование ИКТ позволяет учителю более полно реализовывать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делает процесс познания более интересным и творческим, позволяет учитывать индивидуальный темп работы каждого учащегося.

Школа должна формировать у учащихся новые навыки – умение адаптироваться и найти себя в этом мире, умение самостоятельно собирать информацию, анализировать, обобщать и передавать ее другим людям, осваивать новые технологии [1, с. 104].

Таким образом, только учебника учителя недостаточно для формирования самостоятельности мышления, способности к рефлексии, то есть размышлению, самонаблюдению и самооценке. Необходим широкий спектр информации, отражающий разные взгляды на одну и ту же проблему, предоставляющий учащимся пищу для размышлений, критического анализа, обобщений, самостоятельных выводов и решений. Использование компьютерных технологий в обучении иностранным языкам изменило подход к разработке учебных материалов по этому предмету.

Современные УМК тесно связаны с использованием ИКТ на уроках английского языка и в своем взаимодействии являются успешным мотиватором в изучении языка, помогая выполнить основную задачу учителя – активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам.

В заключение следует сказать, что ИКТ на уроке иностранного языка значительно расширяют рамки стандартного урока, являются средством мотивации при изучении языка и позволяют индивидуализировать некоторую работу. При правильном подходе и использовании помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня образования, склонностей и т.д. Внедрение ИКТ способствует достижению основной цели модернизации образования – улучшению качества обучения, большей доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой.

Литература

1. Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях / И. Н. Верещагина, Г. В. Рогова. – М. : Просвещение, 1998. – 224 с.
2. Миролюбова А. А. Методика обучения иностранным языкам : традиции и современность / А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 100 с.

Федотова Е.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Гуманно-личностные технологии отличаются, прежде всего, своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они «исповедуют» идеи всестороннего уважения и любви к ребенку, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение. Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставление ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия [1, с. 59]. Есть технологии индивидуализации обучения (например, И. Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков).

Индивидуальное обучение – форма, модель организации учебного процесса, при которой: 1) преподаватель взаимодействует лишь с одним студентом; 2) один обучающийся взаимодействует лишь со средствами обучения (книги, компьютер и т.п.). Главным достоинством индивидуального обучения является то, что оно позволяет полностью адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности студента к его особенностям, следить за каждым его действием и операцией при решении конкретных задач; следить за его продвижением от незнания к знанию, вносить вовремя необходимые коррекции в деятельность как обучающегося, так и преподавателя, приспосабливать их к постоянно меняющейся, но контролируемой ситуации со стороны преподавателя и со стороны студента. Все это позволяет студенту работать экономно, постоянно контролировать затраты своих сил, работать в оптимальное для себя время, что, естественно, позволяет достигать высоких результатов обученности.

Индивидуальный подход – это: 1) принцип педагогики, согласно которому в процессе учебно-воспитательной работы с группой преподаватель взаимодействует с отдельными обучающимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные особенности; 2) ориентация на индивидуальные особенности студента в общении с ним; 3) учет индивидуальных особенностей студента в процессе обучения; 4) создание психолого-педагогических условий не только для развития всех обучающихся, но и для развития каждого студента в отдельности. Индивидуальный подход как принцип осуществляется в той или иной мере во всех существующих

технологиях, поэтому индивидуализацию обучения можно также считать «проникающей технологией». Однако технологии, ставящие во главу угла индивидуализацию, делающие ее основным средством достижения целей обучения, можно рассматривать отдельно, как самостоятельную систему, обладающую всеми качествами и признаками целостной педагогической технологии.

Технологии индивидуализации обучения представляют динамические системы, охватывающие все звенья учебного процесса: цели, содержание, методы и средства.

Акцент целей:

– сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности студента, его потенциальных возможностей (способностей);

– содействие средствами индивидуализации выполнению учебных программ каждым обучающимся, предупреждение неуспеваемости обучающихся;

– улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов;

– формирование личностных качеств: самостоятельности, трудолюбия, творчества.

Общие особенности технологий индивидуализации: учет факторов, которые обусловливают неуспеваемость студентов (пробелы в знаниях, дефекты в мышлении, в навыках учебной работы, пониженная работоспособность и др.); способы преодоления индивидуальных недостатков в знаниях, умениях и навыках, в процессе мышления; учет неразвитости мотивации, слабости воли; оптимизация учебного процесса применительно к способным и одаренным обучающимся (творческая деятельность, сочетание аудиторной и внеаудиторной работы); предоставление свободы выбора ряда элементов процесса обучения; формирование общеучебных умений и навыков; использование технических средств обучения, включая компьютерные технологии.

Кроме этого, возникают и новые педагогические технологии, идея которых заключается в переходе от объяснения к пониманию, от социального контроля к развитию и самоконтролю – от управления к самоуправлению. Истоки развития личностно-ориентированных технологий содержатся в положениях диалоговой концепции культуры Бахтина-Библера, где обоснована идея всеобщности диалога как основы человеческого сознания. Понимание, прежде всего, – общение, сотрудничество, равенство во всем. Выбор той или иной технологии зависит от позиции обучаемого и обучающегося в учебно-воспитательном процессе. На это обращал внимание еще К.Н. Вентцель, проектируя педагогическую деятельность. Педагог был глубоко убежден в том, что надо делать так, чтобы показывать, рассказывать и спрашивать могли сами студенты, а преподаватель больше слушал, т.е. студенты все время активны, тогда процесс обучения, несомненно, выиграет.

В рамках исследования нами был также рассмотрен и опыт зарубежных педагогов. В США и некоторых европейских странах существует некое подобие «дифференциации обучения по интересам». Технология дифференцированного обучения представляет собой совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса.

Дифференциация обучения (дифференцированный подход в обучении)–это: 1)комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах. Принцип дифференциации обучения – положение, согласно которому педагогический процесс строится как дифференцированный. Одним из основных видов дифференциации (разделения) является индивидуальное обучение.

Еще в 1919 г. в городе Дальтон (США) Е. Паркхарст делает попытку работы с каждым студентом по плану, выработанному совместно с педагогом. В России он как «метод проектов» применялся во многих вузах в 20-х годах. Сегодня практика вновь обращается к нему. Метод проектов – это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность студенту проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности.

В США существует также «батовская» система, в которой учебный процесс делится на две части. Первая часть – это работа с группой студентов в целом, а вторая – индивидуальные занятия с теми обучающимися, которые нуждаются в таких занятиях: либо для того, чтобы не отстать от общепринятых норм, либо с теми, кто отличается сравнительно развитыми способностями. С последней категорией работает преподаватель, а с менее способными и отстающими студентами занимается помощник преподавателя.

Характерен план Трампа [2, с. 46], широко известный в США как система организационных форм обучения, сочетающая занятия в больших аудиториях с индивидуальными занятиями в малых группах. Лекции с использованием современных технических средств (телевидения, компьютерных программ и др.) для больших групп в 100-1500 человек читают высококвалифицированные преподаватели, профессора. Малые группы в 10-15 человек обсуждают материалы лекции, ведут дискуссии. Индивидуальная работа проводится в кабинетах, лабораториях. Время этих видов занятий распределяется так: на лекционные занятия отводится 40%, на занятия в малых группах – 20%; на индивидуальную работу в кабинетах и лабораториях – 40%. Студенческих групп как таковых нет, состав малых групп непостоянный [1, с. 70].

Объединение идеи модулей с проектом проблемного обучения дает гибкую технологию проблемно-модульного обучения; она разрабатывается в основном для высшей школы, но может быть применена и в средней [3, с. 45]. Таким образом, на основе проектирования учебной деятельности, рождаются новые технологии обучения. Под технологией обучения мы понимаем реализацию образовательного проекта в конкретных организационно-педагогических условиях.

В практике информационными технологиями обучения называют все технологии, основанные на проектах, которые предполагают использование специальных технических информационных средств (компьютер, аудио, кино, видео). Когда компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин «новая информационная технология обучения». Компьютерные технологии развивают идеи, заложенные при проектировании программированного обучения, открывают совершенно новые, еще не исследованные варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций. Компьютерные (новые информационные) технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер.

Таким образом, в личностно ориентированном обучении используются следующие технологии: гуманно-личностные технологии, технология сотрудничества, технология свободного воспитания, технология индивидуализированного обучения, диалоговая концепция культуры Бахтина-Библера, метод проектов, план Трампа, информационные технологии.

Таким образом, рассмотрев различные теоретические подходы отечественных и зарубежных исследователей к проблеме личностно ориентированного обучения, мы пришли к следующим выводам:

1. Личностно ориентированное образование – это образование, которое ориентировано на обучающегося, как основную ценность образовательного процесса. Оно предполагает необходимость дифференциации обучения, ориентации на личность студента, его интеллектуальное и нравственное развитие, развитие целостной личности, а не отдельных качеств.
2. Всех исследователей в данной области объединяет стремление учесть при организации личностно ориентированного обучения индивидуальные особенности его участников.
3. Принцип сохранения и укрепления в педагогическом процессе здоровья субъектов превращает здоровье в субдоминанту педагогического процесса, что позволяет целенаправленно отслеживать влияние факторов педагогического процесса на здоровье, прогнозировать возникновение «здоровьезатратных»

ситуаций, уделять особое внимание здоровью на «кризисных» этапах обучения, более гибко строить учебный процесс.

Литература

1. Богомолова С. Н. Система форм организации личностно ориентированного обучения / С. Н. Богомолова. – Чебоксары, 2002. – 150 с.
2. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса / Г. К. Селевко. – М., 1998. – 128 с.
3. Селевко Г. К. Педагогика сотрудничества и перестройка школы / Г. К. Селевко, Н. К. Тихомирова. – Ярославль, 1990. – 162 с.

Федченко А.С.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Бойко О.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ В ПЕРИОД ОТ ОДНОГО ГОДА ДО ДВАДЦАТИ ЛЕТ

Человеческая жизнь полна неожиданностей, удач и огорчений, различных событий, знакомств и т.д. Она колоритна и несет в себе целый спектр чувств, эмоций и настроений. Вопрос состоит в том, сумеет ли человек адекватно функционировать в социуме, и как он будет оценивать себя со стороны. В большей степени это зависит от самооценки.

В данной работе рассматриваются особенности формирования самооценки в период от одного года до двадцати лет.

Потребовалось достаточно большое количество времени для формирования понятия «самооценка». Существуют различные определения этого понятия. По мнению А.И. Липкиной, самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей [2].

В нашей работе мы опираемся на возрастную периодизацию Э. Эриксона, которая включает в себя 8 стадий: младенчество, раннее детство, детство, школьный возраст, отрочество и юность, ранняя зрелость, средний возраст и поздняя зрелость.

Большое внимание Э. Эриксон уделял периоду детства, считая, что именно человеку свойственно длительное детство: «Продолжительное детство делает из человека виртуоза в техническом и интеллектуальном смыслах, но оно также оставляет в нем на всю жизнь след эмоциональной незрелости... иррациональные страхи, происходящие из самого состояния детства» [2]. Младенчество – это период, когда, по мнению Э. Эриксона, у человека формируется

доверие – недоверие к окружающему миру, которое развивается в результате взаимодействия с матерью или человеком, ее заменяющим. Надежда (оптимизм в отношении своего культурного пространства) – это первое положительное качество Эго, приобретаемое в результате успешного разрешения конфликта «доверие – недоверие» [2]. На этом этапе самооценка ребенка начинает получать свой фундамент.

Вторая стадия в периодизации Э. Эриксона – раннее детство. Этот период охватывает возраст от одного до трех лет и соответствует анальной стадии, по Фрейду. Ребенок должен научиться ходить, стоять, одеваться, есть и т.д. При удачном завершении этого периода Эго включает в себя волю, самоконтроль, а при негативном исходе – слабоволие [3]. Родители должны адекватно оценивать возможности ребенка и не требовать от него невыполнимых задач. В случае некорректного поведения родителей, у ребенка может появиться чувство стыда, неуверенность в себе и сомнение, приниженность, что негативно отразится в развитии самооценки.

Детство или возраст игры формирует у ребенка инициативность – вину и длится от трех до шести лет. В этот период ребенок начинает ассоциировать себя с взрослыми людьми, у него появляется инициативность и стремление получить новые знания об окружающем мире. Родители, поощряя энергичные и самостоятельные начинания ребенка, признавая его права на любознательность и фантазию, способствуют становлению инициативности, расширению границ независимости, развитию творческих способностей. Близкие взрослые, жестко ограничивающие свободу выбора, чрезмерно контролирующие и наказывающие детей, вызывают у них слишком сильное чувство вины. Дети, охваченные чувством вины, пассивны, скованны и в будущем мало способны к продуктивному труду [3]. Для развития самооценки этот период является важным, поэтому правильное воспитание – один из важнейших факторов, отвечающий за формирование адекватного восприятия ребенком самого себя.

Четвертый психосоциальный этап – школьный возраст, который несет в себе стремление и восприимчивость к обучению чему-то. Попадая в новую социальную сферу (учебную), у ребенка происходит адаптация, от успешности прохождения которой зависит характер дальнейшего обучения в школе. Адекватная самооценка будет формироваться в случае признания школьника в коллективе, получения положительных оценок, хорошего отношения со стороны учителя. Если ребенок будет иметь проблемы с вышеперечисленными аспектами учебной деятельности, то у него может возникнуть чувство неполноценности, некомпетентности, сомнения в своих способностях, что негативно отразится на самооценке [2].

Э. Эриксон уделил очень большое внимание подростковому и юношескому возрасту, считая его центральным в формировании психологического и социального благополучия человека. В этот

период подросток сталкивается с новыми социальными ролями, которые могут неоднозначно повлиять на психическое развитие личности. Низкая самооценка является очень важным фактором для нарушения жизнедеятельности человека любого возраста, а особенно в период пубертата. Дело в том, что подростку свойственна тенденция экстраполировать даже внешнюю дефективность собственного Я на свою личность в целом. Если подросток имеет какие-то недостатки, то он начинает ощущать негативные реакции окружающих, сопровождающие его при любом взаимодействии с окружающей средой. В этом случае на пути развития позитивной Я-концепции могут возникнуть затруднения [1]. Важно, чтобы взрослые, в случае необходимости, заметили психологическую проблему и предприняли меры для ее коррекции.

Устойчивая самооценка формируется в период от 20 до 25 лет. Начало взрослой жизни дает человеку новые возможности и шансы проявления своего Я в социуме, обретению новых отношений и т.д. Важно, чтобы человек ощущал себя комфортно в социальной среде. Прогрессивное развитие личности обеспечивает адекватную самооценку.

Таким образом, самооценка – один из важнейших и ключевых факторов в жизни человека. Она закладывается еще в раннем детском возрастном периоде и воздействует на всю дальнейшую жизнь индивида. Именно поэтому ее роль в развитии личности практически невозможно переоценить.

Литература

1. Белов В. Г. Превентология. Профилактика социальных отклонений : учеб. пособие / В. Г. Белов. – М. : Питер, 2014. – 304 с.
2. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
3. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон. – СПб. : Речь, 2002. – 416 с.

Филипенко М.Г.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С.Э.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ И ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Вопрос формирования у детей внимания и памяти является насущным. Актуальность изучения особенностей и формирования именно этих психологических процессов у детей младшего школьного возраста определяется, прежде всего, тем, что именно в

этом возрасте формируются качественно новые характеристики всех психологических процессов. При организации учебно-воспитательного процесса по английскому языку в младшей школе следует учитывать анатомо-физиологические особенности младшего школьника, уровень его физического развития, поскольку ни в одном школьном возрасте учебная деятельность не находится в такой тесной взаимосвязи с состоянием здоровья и физическим развитием ребенка, как в младшем школьном возрасте. Концентрированное внимание и развитая память учащихся являются основными условиями успешной организации учебно-воспитательного процесса по английскому языку. Если говорить об особенностях внимания и памяти ученика начальной школы, нужно отметить, что они подвластны внешним воздействиям и в большей степени зависят от условий, в которых проходит деятельность учеников. У детей этой возрастной группы преобладают непроизвольное внимание [2, с. 150] и образно-эмоциональная память, поэтому им трудно сосредоточиться на восприятии «неинтересного» материала и однообразной работе, требуя большого объема наглядного материала: картинок, фигур, предметов, которые окружают ребенка и с которыми он может взаимодействовать.

В процессе обучения иностранному языку младших школьников привлекает то, что для них новое. Поэтому для развития произвольного внимания и памяти необходимо сохранять связь между новой информацией и тем, что уже известно младшим школьникам. Развитие произвольного внимания детей возможно за счет организации разнообразной интересной деятельности с четким переходом от одного вида работы к другому, с конкретными указаниями, на что школьникам следует обратить внимание.

Дети младшего школьного возраста часто дословно запоминают и воспроизводят весь учебный материал. Весь процесс заучивания у детей проходит однообразно – они прочитывают материал несколько раз подряд, пока тот не запомнится [2, с. 77]. Такое направление на дословное запоминание, если его вовремя не прекратить, постепенно превращается в привычку вообще все запоминать буквально. Чтобы избежать этого, на помощь учителю английского языка приходят практические методы обучения, напрямую связанные с практической деятельностью учащихся. К таким методам относятся упражнения, формирующие практические умения и навыки младших школьников, а именно, устные упражнения – они занимают меньшее количество времени, но заставляют мозг учащихся работать с удвоенной умственной активностью, в силу того, что дети должны понять материал на слух и суметь на него отреагировать.

В младшей школе основой упражнений для развития памяти и внимания должна быть опора на зрительный образ. Это может быть наблюдение за изменениями окружающего мира, запоминание незначительных названий улиц, таблиц, незаметных вещей – любых

зрительных образов, которые можно ассоциировать с чем-то, чтобы было проще вспомнить.

Так как младшие школьники только недавно перешли к школьной жизни из дошкольных образовательных учреждений, где доминирующей деятельностью была игра [1, с. 67], было бы ошибкой не использовать игровые приемы в процессе обучения, тем более, что структурно игра сходна с упражнением – она направлена на усвоение практического опыта путем достижение четко поставленной в инструкции учебно-познавательной цели, только в игре это происходит через физическое реагирование. Изучение развития детей показывает, что использование игровых приемов на уроке английского языка может не только ускорить темп работы, уменьшая затраты времени на объяснение материала, не только поможет охватить большую аудиторию учащихся, но и повысит качество усвоения материала учащимися, развивая психические процессы (внимание, память и др.) эффективнее, чем в других видах деятельности.

Так, для развития внимания у учащихся младшей школы можно использовать игру «Кто лишний?», когда детям показываются картинки 5-6 животных, после чего их просят закрыть глаза, добавляя в это время еще одну картинку; дети должны назвать животных, которые уже были, и назвать, какое животное лишнее: “We saw: a tiger, a lion, a kangaroo..., the elephant is added” или же игра «Поймай звук», условием которой является при прослушивании стихотворения хлопнуть в ладоши и/или топнуть ногой, когда услышат определенный звук.

Примеры упражнений на развитие памяти: а) игра «Кто больше?», условием которой является запомнить на протяжении минуты максимальное количество изображений по изучаемой теме и записать (или назвать) то, что они запомнили после того, как эти изображения уберут; б) упражнения, при которых запоминание, например, новой лексики (jump, fly, swim), выражений (Sit still! Open the books!) с помощью жестов; в) драматизация детских песенок и/или стихотворений при проведении фонетических зарядок и физкультминуток: во время звучания песенки, например, “Head and shoulders” дети двигаются, повторяя движения песенки, и так запоминают слова.

Учитывая все вышесказанное, делаем вывод, что развитие внимания и памяти младшего школьника является необходимым условием эффективного обучения иностранному языку, поэтому упражнения на развитие памяти и внимания – важная составляющая урока английского языка. Но внимание и память нужно развивать параллельно, а не отдельно друг от друга. Ведь без развития этих психических процессов невозможно успешное усвоение учебного материала.

Литература
1. Ганина Н. С. Игровые технологии на начальном этапе обучения / Н. С. Ганина // Альманах школы. – 2007. – № 139. – С. 67-68.
2. Психология младшего школьника / под ред. Е. И. Игнатьева. – М. : Изд-во Академии Педагогических наук РСФСР, 1960. – 336 с.

Хайтулова А.С.
(ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия»)
Научный руководитель:
канд. психол. наук, доц. Вилюжанина Т.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В связи с коренными социально-экономическими изменениями, падением уровня жизни многих семей, ослаблением социальных институтов, призванных заниматься воспитанием детей, число подростков с девиантным поведением постоянно увеличивается, что ведет к неблагоприятным последствиям не только для общества, но и для самих подростков, угрожая их физическому и психическому здоровью, а зачастую – приводя их к смертельному исходу. В этой связи изучение причин подростковой девиантности, факторов, способствующих ее преодолению, приобретает все большую актуальность.

Девиантное поведение имеет сложную природу и обусловлено разнообразными воздействующими факторами, такими как экономические, социальные, демографические, культурологические и др. [2]. В основном учёные группируют факторы отклоняющегося поведения в три кластера:

– биологические факторы – это неблагоприятные физиологические или анатомические особенности организма ребенка (нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, повреждения нервной системы и др.);

– психологические факторы – это психопатологии или акцентуации характера. Данные отклонения выражаются в нервно-психических заболеваниях, психопатии, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обуславливающих неадекватные реакции подростка;

– социально-психологические факторы. Они выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания, в их основе – игнорирование половозрастных и индивидуальных особенностей детей, приводящее к нарушениям процесса социализации [3].

Процесс социализации (процесс усвоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для его успешного функционирования в данном обществе) достигает

определенной степени завершенности при достижении личностью социальной зрелости, которая характеризуется обретением личностью интегрального социального статуса (статус, определяющий положение человека в обществе). Однако в процессе социализации возможны сбои, неудачи. Проявлением недостатков социализации является девиантное поведение – это различные формы негативного поведения лиц, сфера нравственных пороков, отступление от принципов, норм морали и права [5].

Биологический подход предполагает существование неблагоприятных физиологических или анатомических особенностей организма ребенка, затрудняющих его социальную адаптацию: генетические, которые передаются по наследству; психофизиологические, связанные с влиянием на организм человека психофизиологических нагрузок, химического состава окружающей среды, приводящих к различным соматическим, аллергическим, токсическим заболеваниям; физиологические, включающие в себя дефекты речи, внешнюю непривлекательность, недостатки конституционно-соматического склада человека, которые в большинстве случаев вызывают негативное отношение со стороны окружающих, что приводит к искажению системы межличностных отношений ребенка в среде сверстников, коллективе [4].

Среди психологических причин, обусловливающих проблему девиантного поведения, выделяются следующие:

1) внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и заканчивая психической перестройкой;

2) пограничность и неопределенность социального поведения и положения;

3) противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних форм и послушания, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль, еще не сложились и не окрепли [1].

Социальными факторами, способствующими девиантному поведению, считаются следующие: школьные трудности, травматические жизненные события, влияние девиантной группы.

Итак, девиантное поведение подростков – явление комплексное и сложное. Объяснение причин девиантного поведения сводится к неблагоприятному для личности сочетанию перечисленных факторов, что не дает удовлетворительного ответа на вопрос: почему при одинаковых социальных и экономических условиях в одной семье вырастает законопослушный гражданин страны, а в другой – человек с асоциальным поведением. Данные вопросы являются не до конца раскрытыми и требуют дальнейшего изучения.

Литература

1. Визель Т. Г. Девиантное поведение подростков : теории и эксперименты / Т. Г. Визель, Л. В. Сенкевич, В. А. Янышева, А. К. Железнова. – Тула : Факультет повышения квалификации МГППУ, 2007. – 341 с.
2. Волгуснова Е. А. Особенности работы социального педагога с детьми девиантного поведения в школе [Электронный ресурс] / Е. А. Волгуснова, И. А. Волгуснов // Вестн. Шадринского гос. пед. ун-та. – 2014. – № 2. – Режим доступа : http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-2-13.pdf. – 20.03.2017.
3. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. – М. : Сфера, 2001. – 160 с.
4. Тригуб Н. А. Диагностика и коррекционная работа в школе для детей со стойким девиантным поведением / Н. А. Тригуб // Педагогическая диагностика. – 2007. – № 3. – С. 128-159.
5. Семенов С. Ю. Социально-педагогические проблемы детей с девиантным поведением / С. Ю. Семенов // Социальная педагогика. – 2012. – № 1. – С. 109-118.

Харченко Б.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Медведева Е.Р.

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РАБОТЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

В наше время, особенно в наши дни политического кризиса и ухудшения социального положения жителей нашей страны, очень важно воспитывать ответственное поколение. Мы должны быть ответственными друг за друга, и образование играет здесь ключевую роль.

Однако воспитание ребенка проходит не только за партами в школе. Огромное влияние на последующую социализацию личности играет именно семья. Семья рассматривается как начальная структура членов общества, связанных между собой родственными отношениями, совместно живущих и несущих друг за друга моральную ответственность. Во многом семья – это социальный институт, имеющий свои особенности, также семья имеет куда больший авторитет для личности, чем школа и классный руководитель. Именно семья является детерминирующим фактором личностного развития, так как в ходе взросления ребенок воспринимает именно родительский авторитет за основу. Поэтому очень важно установить прочную связь между школой и семьей. Классный руководитель должен способствовать тому, чтобы семья гармонично дополняла и закрепляла знания, умения и навыки, полученные ребенком в школе.

Главные особенности семейного воспитания составляет именно тип родительского авторитета. Ведь всем известно, что личность является неповторимой индивидуальностью.

Приобретение истинного авторитета – кропотливый труд отца и матери. А для предупреждения перегибов в воспитании следует знать некоторые виды ложного авторитета.

Авторитет подавления. Чаще всего этим авторитетом страдают отцы. Это проявляется в постоянном ворчании, раздражении взрослого, наказании ребёнка за любую провинность.

Авторитет резонерства. В этом случае родители наполняют жизнь ребёнка бесконечными поучениями и назидательными разговорами. Они уверены, что в поучениях заключается главная педагогическая мудрость.

Авторитет любви. Это один из самых распространённых видов ложного авторитета. Многие родители убеждены, чтобы дети слушались, нужно, чтобы они любили родителей, а чтобы заслужить любовь ребёнка, необходимо постоянно показывать свою родительскую любовь. Нежные слова, бесконечные лобзания, ласки, признания сыплются на детей в совершенно избыточном количестве. Родители ревниво следят за выражением детских глаз и требуют нежности и любви.

Авторитет доброты. Здесь детское послушание тоже организуется через детскую любовь, оно вызывается уступчивостью, мягкостью, добротой родителей.

Авторитет дружбы. Отец и сын, мать и дочь могут быть друзьями и должны быть друзьями, но родители должны оставаться старшими членами семейного коллектива, а дети – их воспитанниками.

Авторитет подкупа – самый безнравственный вид авторитета, когда послушание покупается подарками и обещаниями [1].

Взаимодействие классного руководителя с родителями является важным фактором в процессе семейного воспитания ребенка. Главным составляющим фактором умелого взаимодействия на уровне сплочения родительского коллектива для воспитания подрастающего поколения является именно педагогическое мастерство, приобретаемое педагогом с опытом, в ходе своего тяжкого кропотливого труда. Ведь именно дети являются нашей главной ценностью, нашими продолжателями и опорой нашего будущего.

Как заметил классик советской педагогической науки В.А. Сухомлинский, «в наших воспитанниках дремлют задатки талантливых математиков и физиков, филологов и историков, биологов и инженеров, мастеров творческого труда... Эти таланты раскроются лишь тогда, когда каждый подросток встретит в воспитателе ту «живую воду», без которой задатки засыхают» [3, с. 288].

А.С. Макаренко писал по этому поводу: «Наши дети – это наша старость. Правильное воспитание – это наша счастливая старость, плохое воспитание – это наше будущее горе, это – наши слёзы, это – наша вина перед другими людьми, перед всей страной» [2, с. 107].

Литература

1. Латынцева И. С. Родительский авторитет в семейном воспитании [Электронный ресурс] / И. С. Латынцева. – Режим доступа : http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2012/11/29/roditelskiy-avtoritet-v-semeynom-vospitanii.
2. Макаренко А. С. Письмо Л. С. Конисевичу / А. С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – М., 1986. – Т. 8. – С. 107.
3. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с.

Хитеева В.С.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Теркулов В.И.

ВОЗМОЖНОСТИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОЛЯ (на примере рассмотрения ключевых концептов названия города Донецка)

В данной статье мы приводим основные характеристики и демонстрируем базовые возможности такого континуума, как концептуальное поле, на примере рассмотрения ключевых концептов города Донецка.

Каждый город существует как государственная единица со своим внутренним устройством и способами внешнего взаимодействия и влияния, одновременно образ города – это ментальная сущностная схема, получившая выражение в языке и образующая в нем специфическое концептуальное поле. В свою очередь концептуальное поле отвечает за накопление, сохранение и передачу информации, выполняет ряд функций: организующую, идентифицирующую и объединяющую, воспитательную и консолидирующую – все то, без чего не может существовать человеческое сообщество.

Рассматривая систему концептуального поля Донецка, можем выделить следующие ключевые концепты: *равенство*, *братство*, *труд*, *солидарность*, *справедливость*, *понятия*, *честь*, *мужество*, *порука*; *русский язык – труд – культура – борьба*. Чтобы понять уникальность данных концептов, мы должны рассмотреть их во взаимосвязи с другими концептами региона.

Поля как структуры с определенной ядерной частью и размытой периферией представляли в своих работах А.В. Бондарко, В.Г. Гак, Е.В. Гулыга, Л.А. Новиков, И.В. Сентенберг, Е.И. Шендельс,

Г.С. Шур. Мы же под понятием «концептуальное поле» понимаем материально (лингвально) и структурно выраженную сетку семантических (идейно-смысловых) взаимоотношений между ключевыми концептам, взаимосвязанное и взаимообусловленное единство. Объективно такие взаимоотношения можно отследить и констатировать лишь на примере рассмотрения концептуальных представлений сообщества, абсолютное большинство представителей которого будут объединены одной территорией проживания, языком, системой ценностей и вероисповедания. Мы согласны с исследовательницей А.Ю. Ключевской, что «концептуальное поле является содержательной категорией, зафиксированной в языковых единицах картины мира» [3; с. 179].

Зачастую в учениях Й. Трира и Л. Вайсгербера о семантическом поле видят много общего – имеем концепцию Трира-Вайсгербера. Оба ученых говорят о существование языкового поля, занимающего промежуточное положение между внешним миром (действительностью) и сознанием человека, принадлежащим к определенной языковой и мировоззренческой области. Надо отметить, что в качестве механизма вычленения самого семантического поля Й. Трир использовал ономасиологический подход, Л. Вайсгербера – семасиологический [7, с. 12-13]. Таким образом, расширилось внимание не только к отдельным лексемам, единицам словарей, но и к словосочетаниям и предложениям. Тем самым расширяется значимость контекста, в котором только и обнаруживается необходимое значение, но и концептуальное поле, в отличие от семантического, не получает ограничений замкнутой системы.

Согласно И.А. Стернину существует три типа концептов: концепты-представления, концепты-понятия и концепты-гештальты. В.И. Теркулов также выделяет три типа концептов по их погруженности в лингвальный мир: номинативные концепты (*донецкие*, *шахта*, *пиво*, *футбол*, *приХватизация – индустриализация − реприватизация, Евро-2012*), перформативные концепты (*рабочая интеллигенция*, *рабочий Донбасс*, *Юзовка* и *Сталино*, *Троцк* и *ДКР*) и поэтические концепты – «*вышел в степь донецкую парень молодой*» (исполнитель – Марк Бернес), «*Донбасс никто не ставил на колени*» (Павел Беспощадный), «*непокоренные*» (одноименная повесть Бориса Горбатого).

Пользуясь терминологией И.А. Долговой, мы берем в сферу внимания нашего исследования лишь имя основного концепта *Донецк*, в котором получил лингвальное воплощение системообразующий референциальный признак концептуального поля [2].

Трансляция ведущих концептов, входящих/образующих концептуальное поле, происходит следующими путями:

– через СМИ (ТВ, в печати и социальный сетях) – *Донецк (Донецкая Народная Республика)*, *Донецк в эмиграции*;

– освещение роли в геополитической обстановке – *сторона конфликта*, *столица непризнанной республики*;

– конструирование образа во внутренней и внешней политике управления – *промышленный регион*, *еврорегион – Россия; и депрессивный регион*, *дотационный регион*, *сырьевой придаток – Украина.*

– в литературе и других видах творчества – *город роз*, *город терриконов*, *донецкий дождь.*

Для города Донецка, как и для региона в целом, понятно и близко понятие *Родина* и *Отечество*, но не *Батькивщина*; *Дикое поле*, *Русь*, *российская губерния*, *Новороссия*, *Советский Союз*, но не *унитарное государство*; *свободный Донбасс*, но не *единая Украина*. Поэтому обе партии, образовавшиеся после референдума о получении регионом автономности, – «Донецкая Республика» и «Свободный Донбасс» – были названы концептуально очень удачно, с учетом интересов основной аудитории – народонаселения региона.

Традиционная модель выстраивания образа или понятия по бинарным оппозициям, как в нашем случае: *мир* и *война*; *понавозвращавшиеся*, *командированные* и *новые донецкие*; *труд*, *отдых* и *досуг*, *безделье* и *безработица*; *заводской гудок* и *заводская проходная*; *степь* и *террикон*; *уголь*, *соль* и *металл*, бренд *«сила и красота»* – *уголь* и *розы*, *Сталин* и *сталь* и т.д. добавляют оттенки смысла и краеугольным камнем высвечивают новые возможности концепта *Донецк* и *донецкие*.

Таким образом, мы видим, что характеристики концепта с легкостью распространяются на характеристику концептуального поля в целом. Именно в отношениях, порожденных концептуальным полем, могут появляться новые смыслы и их оттенки, новые концепты. Так можно было углубить вопрос в исследовании возможностей концептуального поля по направлению субъектности в концепте *Донецк*, вопроса пространства и времени, событийности и процессуальности и т.д. Концептуальное поле – это многосложное и многомерное пространство возможностей.

Литература

1. Аскольдов А. С. Концепт и слово / А. С. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. проф. В. П. Нерознака. – М. : Academia, 1997. – С. 267-279.
2. Долгова И. А. Концептуальное поле «терпение» в английской и русской лингвокультурах / И. А. Долгова. – Волгоград, 2006. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/kontseptualnoe-pole-terpenie-v-angliiskoi-i-russkoi-lingvokulturakh#ixzz4dag8lC96.
3. Ключевская А. Ю. Концептуальное поле «агрессия» как объект лингвистического исследования / А. Ю. Ключевская // Известия

Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – № 131. – С. 177-185.
4. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М., 1996.
5. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Изв. РАН. – СЛЯ. – 1993. – № 1. – С. 3-9.
6. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007.
7. Шафиков С. Г. Теория семантического поля и компонентной семантики его единиц : учеб. пособие / С. Г. Шафиков. – Уфа, 1999. – 88 с.
8. Шур Г. С. Теория поля в лингвистике / Г. С. Шур. – М. : Наука, 1974. – 255 с.

Хорьяков С.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: д-р ист. наук, проф. Липинский В.В.

ВООРУЖЕННАЯ БОРЬБА РАБОЧИХ ДОНБАССА В ГОДЫ ПЕРВОЙ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ (на примере г. Горловки)

С конца XIX и в начале XX века в России сложились как объективные, так и субъективные причины революции, которые были обусловлены, в первую очередь, положением России во внешней политике, как страны второго эшелона. В нашей стране оставалась неразвитая демократия, отсутствовала конституция, отсутствовали права человека, тем самым подталкивая оппозиционные правительству партии к активным действиям. Ситуация в деревнях вызывала социальную напряженность из-за того, что после реформ середины XIX века крестьянство получило меньше земли, чем они использовали в дореформенный период для обеспечения своего существования. Сформировавшиеся еще в конце XIX века противоречия между интенсивным ростом капитализма и пережитками крепостничества создавали условия для недовольства как пролетариата, так и буржуазии. Также стоит отметить, что Россия являлась многонациональной страной, в которой бок о бок жили люди разных этнических групп, положение которых было крайне тяжелым. Поэтому многие из них составляли большую часть революционеров, выходцев из нерусских народов. Таким образом, мы можем видеть готовность целых социальных групп к революции.

Всё вышеперечисленное свидетельствовало о том, что революция могла начаться в любой момент. Некими толчками к этому также послужили неурожай и голод в ряде губерний в начале XX века, экономический кризис, который привел к маргинализации

больших масс рабочих, поражение в Русско-Японской войне. Главными требованиями буржуазно-демократической революции стали: свержение самодержавия, установление демократической республики, ликвидация сословного строя и помещичьего землевладения. Главным инструментом влияния для донесения своих требований стали стачки и забастовки, а основной движущей силой были рабочие [5].

Что касается рабочих Донбасса, которые сыграли значительную роль в ходе революции 1905-1907 гг., то их положение в начале XX в. было удручающим. Условия труда в промышленности Донбасса были одними из худших в стране. Формально в начале века в Донбассе был 10-часовой рабочий день, однако фактически он был 12-часовой в две смены. Сверхурочный труд стал нормой из-за хронической нехватки рабочей силы. Зарплата лишь у трети шахтеров могла покрыть минимальные потребности семьи из трех – четырех человек [4].

В России народные массы, несомненно, исповедуют принципы бессознательного социализма, и здесь всякое революционное движение неизбежно переродится в социалистическое, а не в политическую революцию, как на Западе. Потребность в улучшении условий труда и быта, в обустройстве своей жизни, в достойном обращении побуждала рабочих искать пути выхода из создавшегося положения. Часть рабочих по-прежнему уповала на просьбы, обращенные к предпринимателям, администрации предприятий, фабричной инспекции, представителям местных властей, например полицейским чинам, губернатору.

Наиболее характерной чертой движения рабочих в Донбассе в 1905 г. было стремление к массовому созданию профсоюзов. Но все же пока оно отличалось разобщенностью, отсутствием всероссийского, областных и губернских объединений. Новые шаги в этом направлении были сделаны по инициативе большевиков [1].

Наиболее активно проявили себя профсоюзы во время общей политической забастовки, переросшей в вооруженное восстание в декабре 1905 года.

Следует подчеркнуть, что 17 декабря 4 тысячи дружинников из нескольких поселков Донбасса в течение семи часов сражались с регулярными войсками в Горловке. Началось все 9 декабря: на многотысячном митинге в Горловке было принято решение о всеобщей забастовке. В городе были сосредоточены три роты пехоты царских войск и сводный отряд драгун и конных полицейских. Имея такую опору, царские войска попытались сначала арестовать руководителей стачечного комитета, но восставшие оказали сильное и организованное сопротивление. Тогда по приказу командира отряда солдаты открыли огонь по совершенно безоружным рабочим и убили 18 и ранили 50 человек. После этого в Горловку

со всех боевых дружин Донбасса были отправлены эшелоны с вооруженными рабочими. Однако чувствовался серьезный недостаток как стрелкового, так и холодного оружия. Финальное сражение произошло в районе железнодорожного вокзала. В конце концов убитыми среди восставших принято считать около 33 человек, дружинников же было убито не менее 300. В целом данное восстание отличалось массовостью, организованностью и сплоченностью. Также стоит отметить политическую сознательность восставших. Этот эпизод вписан в историю пролетариата как яркий пример наступательной тактики революционных рабочих. Невзирая на поражение, вооруженное восстание в Донбассе, как и такие же восстания в других частях страны, имело большое значение для всей последующей борьбы трудящихся против эксплуататоров [3, с. 103].

Литература

1. Гречнев А. С. Горловское вооруженное восстание / А. С. Гречнев // 1905 год в Донбассе : Из воспоминаний участников первой русской революции. – Сталино : Областное изд-во, 1925. – С. 25-28.
2. Дружинин Н. М. Избранные труды: Революционные движения в России в XIX в. / Н. М. Дружинин. – М. : Наука, 1985. – 485 с.
3. История рабочих Донбасса / ред. В. А. Годлевская. − Т. 2. – К. : Наук. думка, 1981. – 430 с.
4. Кирзнер А. С. Горнорабочие Донбасса и Криворожья в первой Российской революции (революционно-профсоюзное движение в 1905-1907 гг.) / А. С. Кирзнер. – К. : Наук. думка, 1983. – 243 с.
5. Первая Российская : Справочник о революции 1905-1907 гг. – М. : Политиздательство, 1985. – 302 с.

Цюрюпа Т.К.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: ст. преп. Машинистов А.В.

ВЛИЯНИЕ ТОЛПЫ НА СОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Сегодняшнее развитие государств с их экстремальными условиями межгрупповых отношений, стихийными формами реагирования на них требует особого внимания к проблеме толпы и ее изучения.

Проблема поведения человека в толпе в науке рассматривается в рамках социальной психологии. На каждом этапе развития психологии эта проблема разрабатывалась как зарубежными учеными (Г. Лебон, Г. Тард, З. Фрейд, и др.), так и отечественными физиологами и психологами (Б.Ф. Поршнев, С.К. Рощин, А.П. Назаретян и т.д.). Данные авторы сформировали несколько

подходов, общее для которых − противопоставление толпы всем устойчивым социальным общностям.

Цель данного доклада – рассмотреть, каким образом толпа влияет на психическую деятельность человека.

Необходимо отметить, что человек – существо, прежде всего, социальное. Всё то, что составляет личность, формируется только в процессе общения. Именно в социуме вырабатываются различные модели поведения, но поведение человека наедине и в группе различается.

Одной из частых и имеющих наибольшие последствия для общества в целом формой взаимодействия людей является толпа.

Дадим определение данному понятию. Толпа – скопление людей, не объединенных общностью целей и единой организационно-ролевой структурой, но связанных между собой общим центром внимания и эмоциональным состоянием [1, с. 35].

В толпе цели людей обычно одинаковые, но почти никогда не бывают сознательно общими. Сама толпа – структура достаточно простая, но многие забывают о том, что о ней нельзя судить, исходя из принципа разума и сознательности. «Сознательная личность исчезает, причем чувства и идеи всех отдельных единиц, образующих целое, именуемое толпой, принимают одно и то же направление» [2, с. 224].

Г. Лебон был одним из первых ученых, описавших поведение толпы, и он сумел подметить главные ее черты – исчезновение сознательной личности и коллективную направленность действия. Помимо того, толпа во многом руководствуется инстинктами, запросто поддается эмоциональным порывам, не задумываясь о последствиях. Она не слушает голос разума и объективные факты, не способна здраво рассуждать. Толпа категорична и зачастую непримирима в своих суждениях. Г. Тард в своей книге «Мнение и толпа» говорил о том, что для толпы нет середины между отвращением и обожанием, между ужасом и энтузиазмом. Толпа внушаема, если знать, как действовать и иметь для этого ресурсы. Она всегда стремится любые слова перевести в дело.

Что же касается поведения человека в толпе, то главное, о чём стоит помнить, – это так называемый «стадный инстинкт» – уменьшение влияние разума и воли не только у толпы, но и у отдельной личности. Происходит деградация до более простых эмоций и снижается способность критической переработки информации. «У них бывают настоящие коллективные галлюцинации: людям, собравшимся вместе, кажется, что они видят и слышат такие вещи, которых они не видят и не слышат, каждый в отдельности» [3, с. 58].

Толпа стирает индивидуальные черты людей и дает ощущение вседозволенности – человек творит то, на что сознательно бы никогда не решился. Т.е. проявляется так называемый «эффект анонимности».

О том, насколько легко передаются эмоции и до чего толпа вообще подвержена эмоциям и внушению, мы писали выше. Также, пробыв некоторое время среди толпы, человек может впасть в подобие гипнотического транса. Говоря о толпе, нельзя забывать о таком явлении, как паника. Паника – это состояние ужаса, сопровождающееся резким ослаблением волевого самоконтроля [1, с. 35].

Таким образом, можно сказать, что толпа негативно влияет на человека, обладает огромной силой воздействия на общество и его жизнь, способна быстро дезорганизовать поведение и деятельность человека.

Литература

1. Назаретян А. П. Психология стихийного массового поведения / А. П. Назаретян. – М. : Наука, 1988. – 341 с.
2. Крысько В. Г. Социальная психология / В. Г. Крысько. – СПб. : Питер, 2006. – 432 с.
3. Семечкин Н. И. Социальная психология / Н. И. Семенчкин. – СПб. : Питер, 2004. – 376 с.

Чебина Ю.С.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С.Э.

К ВОПРОСУ ПОНИМАНИЯ СУЩНОСТИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ

История человечества показывает, что вопросы гражданского воспитания издавна находились в центре внимания любого государства, но решали их в различные исторические эпохи по-разному с учетом социальных потребностей, экономических условий, с использованием различных средств, методов, форм работы. В каждую эпоху понятие гражданского воспитания наполнялось новым содержанием и было обусловлено характером, организацией жизни общества и отражало общественные противоречия своего времени.

В Западных странах гражданином является человек, выполняющий законы государства и получающий взамен частично потерянной личной свободы право защиты со стороны государства. При этом исходной идеей западного гражданского общества является преобразование самой коллективности, организованной по законам природы совместной жизни людей в обществе, и развитие человека, вышедшего из мира всеобщей вражды, необузданной свободы, в гражданина этого общества.

В общественно-педагогической мысли России к середине XVIII в. сложились в основном два подхода к пониманию сущности, цели гражданского воспитания:

– утилитарно-охранительный, утверждавший идею безусловного подчинения гражданина правящему режиму;

– общественно-патриотический, развивавший идеи государственности, патриотизма, возводящие служение Отечеству в ранг общественного и нравственного долга.

Особенность развития идеи гражданского воспитания в России в XVIII-XX веках передовая педагогическая мысль, в отличие от преобладавшего в практике догматического традиционализма, сумела найти верные ориентиры для определения соотношения гражданского и нравственного:

– путь к идеалу гражданина лежит через усвоение общечеловеческих и национальных ценностей;

– человек образованный и нравственно воспитанный – это человек, способный и на проявление гражданских доблестей, так как главным предметом человеческого существа является его нравственное поведение (К.Н. Вентцель).

Пробуждению гражданского, национального самосознания, духовному раскрепощению человека способствовала Великая Отечественная война 1941-1945 гг., которая вызваа прилив патриотических сил.

Таким образом, поиск подходов к пониманию сущности гражданского воспитания, принципов его организации, отбора и структурирования содержания совпал с серьезными изменениями в социокультурной обстановке, новым этапом реформы образования, характеризующимся усилением процессов гуманизации и демократизации.

Современные социально-экономические условия диктуют необходимость повышения уровня образованности подрастающего поколения, формирования новых жизненных позиций, отвечающих интересам общества, государства и личности.

Гражданственность представляет собой своеобразный фундамент общественного и государственного здания, идеологическую опору его жизнеспособности, одно из основных условий эффективного функционирования всей системы социальных и государственных институтов, относится к числу идеалов, утрата которых делает общество нежизнеспособным.

Вопросы гражданского воспитания молодого поколения в духе любви к Родине и преданности Отечеству, законопослушных граждан государства всегда стояли в центре внимания на протяжении всей истории развития человечества.

Литература

1. Основные направления развития гражданского воспитания [Электронный ресурс] / сост. Е. А. Казаева, Л. А. Дорошук. – Режим доступа : http://www.smolpedagog.ru/article%2034.html. – 20.03.2017.

Чернобривец Т.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Безуглая Л.И.

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Эксперты ВОЗ, в 80-х годах нашего столетия, определили ориентировочное соотношение основных факторов обеспечения здоровья современного человека, которые усиливают или ослабляют действие друг друга. В результате было научно обосновано, что на 50% здоровье человека определяется его образом жизни, конкретным способом существования, основанным на взаимодействии между условиями и определенными моделями поведения человека [3].

По мнению Р.И. Айзмана, около 80% болезней у взрослых является следствием неправильного образа жизни в молодые годы. Сегодня приходится констатировать тот факт, что образ жизни большинства людей не способствует сохранению данного от природы здоровья. К основным негативным причинам относятся характерные для современного человека гиподинамия, неправильное питание, неполноценный отдых, вредные привычки, низкая культура межличностных отношений и т.д. [1]. В связи с этим здоровый образ жизни человека становится все более актуальным. Так как от здоровья отдельного индивида зависит здоровье популяции в целом и наоборот, трудно оставаться здоровым, находясь в нездоровом обществе.

З.М. Куралинина рассматривает здоровый образ жизни как свод исторически проверенных и отобранных временем общих норм и правил жизнедеятельности человека, которые предполагают: знание основных принципов восстановления и оздоровления всего организма; умение рационально расходовать свои силы и при этом высокоэффективно трудиться; навыки по самовоспитанию, самосовершенствованию и самооздоровлению [4].

На основе изучения литературных источников, здоровый образ жизни мы рассматривали как комплекс устойчивых, полезных для здоровья привычек, правил и норм поведения. Он выражается не только в свободном самоопределении и творческом созидании собственной судьбы, но и в построении определенных отношений с окружающим миром и населяющим его человеческим сообществом. В этом случае, основными критериями оценки выступают не столько субъективные переживания, сколько социальные достижения индивида, т.е. те объективные результаты самоактуализации, которые являются социально приемлемыми, одобряемыми и соответствуют сложившимся социокультурным стереотипам, так как личность всегда оценивается в определенном социокультурном контексте [2].

Рассматривая здоровый образ жизни как социальную проблему, мы обращали внимание на всю совокупность межличностных

отношений, от первичных объектных отношений ребенка до сложной структуры социальных связей взрослого индивида, так как нарушения коммуникации и всевозможные формы социальной дезадаптации становятся причиной многих заболеваний и приводят к утрате здоровья. Примером этого может быть ситуация, когда человек настолько увлечен построением блистательной карьеры, что перестает заботиться о своем физическом и душевном самочувствии. Чрезмерная социальная активность оборачивается переутомлением и бессонницей. К такому же результату может привести и интенсивная чрезмерная творческая активность. Захваченный реализацией своего «жизненного проекта» и воплощением идеала, человек буквально «сгорает», принося душевное благополучие в жертву некой сверхценной идеи. Обострение противоречий между целями и устремлениями человека, с одной стороны, и социальными требованиями, с другой, станет причиной возникновения психосоматического напряжения, которое в свою очередь может перерасти в различные заболевания.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: для здорового образа жизни необходимо, прежде всего, чтобы все взаимодействия человека с окружающей средой протекали скоординированно и совместно, обеспечивая тем самым стабильность и целостность личности. Важно, чтобы все сферы жизнедеятельности человека не блокировали друг друга, а интегрировали. В этом случае процессы саморегуляции будут неразрывно взаимосвязаны и скоординированы, что и является главным условием здоровья и профилактики, направленной на предотвращение не какой-то определенной болезни в отдельности, а всех в совокупности.

Литература

1. Айзман Р. И. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни / Р. И. Айзман, В. Б. Рубанович, М. А. Суботялов. – Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2009. – 214 с.
2. Безуглая Л. И. Социальная стратегия здоровья в аксиологическом дискурсе формирования здорового образа жизни человека / Л. И. Безуглая // Актуальные проблемы физической культуры и спорта : сб. науч. ст. – Вып. 4 / Чуваш. гос. пед. ун-т ; под ред. Г. Л. Драндрова. – Чебоксары, 2013. – С. 489-492.
3. Задачи по достижению здоровья для всех : Европейская политика здравоохранения. – Пересмотрен. изд. – Копенгаген : ВОЗ/ЕРБ, 1991. – 322 с.
4. Куралинина З. М. Здоровый образ жизни : учеб.-метод. материалы для студентов по мед.-биол. циклу / З. М. Куралинина, В. В. Данилова. – Стерлитамак : Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 1999. – 135 с.

Черноус Ю.М.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А.И.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ УРОК В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Усовершенствование уроков иностранного языка требует изменения в структуре обучения. На современном этапе взаимопроникновение традиционных дисциплин требует пересмотра устоявшейся структуры и выработки новых подходов к обучению иностранному языку. Одним из эффективных и современных подходов является использование интегративных уроков в обучении иностранному языку.

Интеграция в обучении – это подчинение единой цели воспитания и обучения однотипных частей и элементов содержания, методов и форм в рамках образовательной системы на определенной ступени обучения [2, с. 235].

Интегрирование содержания обучения следует рассматривать как мировую тенденцию, которая продиктована стремлением современного образования формировать у учащихся не отдельные знания, а целостную картину мира. Интеграция позволяет преодолеть разобщенность учебных дисциплин, обеспечивает развитие ученика как личности, предусматривает единство научно-теоретического и духовно-практического отношения к миру, целостного его видения [2, с. 163].

В целом, использование интегративных подходов на уроках иностранного языка способствует изучению целого ряда дисциплин и создает условия для более детального изучения темы с использованием специальной лексики, расширения кругозора и стимуляции творческой деятельности учащихся.

Интегративные уроки имеют ряд преимуществ: способствуют повышению мотивации, формированию познавательного интереса учащихся, целостной научной картины мира и рассмотрению явления с нескольких сторон; в большей степени, чем обычные уроки, способствуют развитию речи, формированию умения учащихся сравнивать, обобщать, делать выводы; влияют на интенсификацию учебно-воспитательного процесса, снимают перенапряжение; не только углубляют представление о предмете, расширяют кругозор, но и влияют на формирование всесторонне развитой личности; являются источником поступления новых знаний между фактами, которые подтверждают или углубляют определенные выводы, наблюдения учащихся при наличии разных предметов [2, с. 234].

На интегративных уроках иностранного языка можно использовать различные виды деятельности: прослушивание аудиокассет, просмотр видеофильмов, а в целях коммуникативного

развития − применение конференций, бесед за круглым столом, интервью, составление монологической речи и диалогов с обсуждением, дискуссий по проблемным вопросам, ролевые игры по темам школьной программы. К ним можно добавить упражнения на перевод, с анализом трудностей. Подобные упражнения коммуникативно направлены и имеют целевую установку: реакцию на иную точку зрения, расспросы, убеждение собеседника, выражение согласия или несогласия. Они могут иметь как письменный, так и устный характер.

Для проведения продуктивного интегративного урока иностранного языка И.П. Подласый выделяет следующие требования: определение системы таких уроков на целый год в каждом классе; тщательное планирование каждого урока, выделение главных и сопутствующих целей; моделирование содержания уроков, наполнение их только тем содержанием, которое поддерживает главную цель; тщательный выбор типа и структуры урока, методов и средств обучения; оптимальная нагрузка детей впечатлениями; привлечение к проведению интегрированных уроков педагогов различных учебных предметов, специалистов [3, с. 232-234].

Для устранения трудностей в изучении между различными предметами, их объединяют в интегрированные курсы, которые основаны на слиянии нескольких дисциплин. Это могут быть как гуманитарные, так и точные науки, которые в определенных ситуациях составят предмет для коммуникации или повод для общения на уроке иностранного языка.

Так, например, интегрированный курс иностранного языка и географии обеспечивает сближение содержаниями школьной и вузовской степени и способствует развитию практических умений общения на иностранном языке в ситуациях межличностного взаимодействия [1, с. 26].

На более продвинутом уровне обучения иностранному языку возможен комбинированный интегрированный курс, объединяющий историю, литературу, родной и иностранные языки, в котором организующим предметом являлся бы язык как исторический феномен. В синхронии такой курс мог бы рассматривать определенную эпоху через призму языка исторических документов, речей выдающихся деятелей, литературных произведений на родном и иностранных языках. В диахронии такой курс мог бы затрагивать проблемы изменения структуры языка и способа выражения мысли в литературных произведениях и исторических документах различных эпох [4, с. 13].

Таким образом, можно отметить, что инновации введения интегративных уроков иностранного языка обеспечивают разностороннее развитие учащихся, их обучение производится за счет объединения разных учебных предметов, которые помогают

в развитии коммуникативных способностей, формировании высококультурной и развитой личности, где иностранный язык выступает средством познания и общения.

Литература

1. Гумерова М. А. Интегрированный элективный курс как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся в классах соцально-гуманитарного профиля / М. А. Гумерова // Иностранный язык в школе. – 2011. – № 3. – С. 25-29.
2. Зеня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі : Лекційно-практичний курс : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. Я. Зеня. – Горлівка : Вид-во ГДПІІМ, 2008. – 340 с.
3. Подласый И. П. Педагогика начальной школы / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 400 с.
4. Шепель Э. Н. Интегрированные учебные программы и обучение иностранному языку / Э. Н. Шепель // Иностранный язык в школе. – 1990. – № 1. – С. 8-13.

Черныш А.В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: преп. Бузышина М.В.

«МЕТОД ШЕСТИ ШЛЯП» КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Неоспоримо, что школа должна научить ученика мыслить, не бояться высказывать свою точку зрения, решать проблемы, сотрудничать, самостоятельно добывать знания, желать учиться в течение всей жизни.

Одним из наиболее эффективных способов решения поставленных задач является технология развития критического мышления.

Применение технологии критического мышления на уроках английского языка способствует личностному росту ученика, развитию его индивидуальности. Данная технология направлена на формирование способности пользоваться приобретенными знаниями. При этом важен не объем полученной информации, а умение ее получать, моделировать.

Необходимые для педагога условия, выполнение которых будет способствовать развитию у школьников критического мышления:

– важно предоставить время и возможность для приобретения опыта критического мышления;
– необходимо давать учащимся возможность размышлять;
– важно принимать различные мнения и идеи;
– целесообразно способствовать активности учащихся;

– необходимо убедить учащихся в том, что они не рискуют быть высмеянными;

– важно выражать веру в то, что каждый учащийся способен на критические суждения;

– необходимо ценить проявления критического мышления.

Технология развития критического мышления включает несколько стадий.

Первая стадия – вызов. Позволяет актуализировать и обобщить имеющиеся у ученика знания по данной теме или проблеме; вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать ученика к учебной деятельности.

Вторая стадия – осмысление. Позволяет ученику получить новую информацию, осмыслить ее, соотнести с уже имеющимися знаниями, проанализировать новую информацию и уже имеющиеся знания.

Третья стадия – рефлексия. Здесь основным является целостное осмысление, обобщение полученной информации [1, с. 153].

Особое внимание хотелось бы уделить технологии «Шести шляп мышления», разработанную Эдвардом де Боно. Это простой способ, позволяющий преодолеть три трудности, связанные с практическим мышлением: эмоции, беспомощность, путаницу. По мнению Э. де Боно, любая проблема вызывает у человека всплеск эмоций, заставляет его собирать факты, искать варианты решений, а также анализировать положительные и отрицательные последствия каждого из этих решений. Эдвард де Боно решил связать типы мышления с цветными шляпами. Дело в том, что в английском языке шляпа обычно ассоциируется с видом деятельности – шляпа кондуктора, полисмена и т.д. Словосочетание «надеть чью-либо шляпу» означает заниматься конкретной деятельностью. Человек, мысленно надевая шляпу определенного цвета, выбирает в данный момент тип мышления, который с ней ассоциируется [2, с. 208].

На примере темы “Computers in our life” рассмотрим проблему “Is computer harmful for young people?”. Каждая шляпа представляет:

A White Hat (информация, которой мы располагаем: только цифры и факты):

A computer is an electronic machine which can be used to store, process and display data; *It is a scientific invention*; *It is a source of information*.

A Red Hat (эмоции, интуиция – здесь не нужно ничего обосновывать):

My Mummy hates it!; *It's cool!*; *It is a waste of time!*

A Black Hat (критика и оценка):

People are getting a bit too dependent on computers; *Many children become nervous when they play violent games on a computer*; *Computer spoils sight and becomes the cause of many diseases*; *Computers distract from school lessons*.

A Yellow Hat (достоинства и преимущества):

It helps to keep step with the times; *It helps to improve our knowledge in different subjects*; *It saves a lot of time*; *You do not feel lonely*; *It brightens our life*; *It helps to discover everything about anything*; *Computers reduce the amount of paper used in an office*.

A Green Hat (творчество, генерация идей):

The career opportunities are limitless for a computer literate person; There are many career choices in our future that cannot be available without computer skills; *You can be involved in cross-cultural virtual dialogue*.

A Blue hat (итог, результат):

You can like it or not but it is a reality of our time.

Как мы видим, при помощи метода шести шляп можно разнообразить и обновить урок английского языка, а также поспособствовать развитию умения ученика находить позитивные и негативные стороны в проблеме.

Литература

1. Клаустер Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клаустер. – М. : Изд-во ЦГЛ, 2005.
2. Боно Э. Шесть шляп мышления / Э. Боно. – Мн. : Попурри, 2006.

Чистякова С.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филос. наук, доц. Рочняк Е.В.

УВЕКОВЕЧИВАНИЕ ПАМЯТИ ВОЕННЫХ, ПОГИБШИХ ПРИ ОСВОБОЖДЕНИИ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ СТАНЦИИ НИКИТОВКА ОТ НЕМЕЦКО-ФАШИСТСКИХ ЗАХВАТЧИКОВ

В нашей молодой Республике выдвигаются новые требования к личности, формируются новые жизненные установки, утверждается новый образ жизни. Основой является патриотизм, формирующийся и утверждающийся средствами целенаправленного патриотического воспитания. Сегодня, как никогда, важно сохранить преемственность славных боевых традиций и укрепить ценности военного патриотизма.

Была проделана научно-исследовательская работа с целью выявить новые факты о событиях Великой Отечественной войны в нашем городе, уточнить списки погибших и, по возможности, найти новые имена и фамилии погибших воинов, освобождавших наш город от немецко-фашистских захватчиков.

Объектом исследования стала братская могила в сквере железнодорожного вокзала станции Никитовка (номер захоронения

в ВМЦ – ЗУ380-05-786, учетная карточка воинского захоронения в г. Горловка № 4). В братской могиле захоронено 7 человек, известны имена пятерых.

История братской могилы на станции Никитовка следующая. В 1943 г. в братской могиле захоронены тела трех партизан (комиссар отряда Ф.Т. Покидько, партизаны И.Я. Высоцкий и Ф.Н. Кулагин), погибших при выполнении боевого задания командира отряда Б. Смолянова по осуществлению диверсии на железнодорожной станции. 25 мая 1963 года в данную могилу подзахоронили тела трех неизвестных воинов Советской армии, похороненных ранее в братской могиле недалеко от станции Никитовка. В дальнейшем Никитовским районным военным комиссариатом было предположено, что один из погибших – это красноармеец Я.А. Тюрин. 8 мая 1969 года были перенесены останки погибшего в 1943 году неизвестного солдата из индивидуального захоронения по ул. Треугольной 13, имя которого было установлено позже (ст. лейтенант С.Г. Иващенко). Таким образом, имена двух воинов остались до сегодняшнего дня неизвестными.

В ходе проведённого исследования были изучены материалы Центрального архива министерства обороны РФ, научно-публицистические очерки краеведов и участников событий того периода, архивные материалы музеев дивизий, освобождавших Горловку. Были сопоставлены данные «Схемы расположения могил убитых военнослужащих 346 Дебальцевской стрелковой дивизии с 1 по 10 сентября 1943 года», Списка безвозвратных потерь 346 Дебальцевской стрелковой дивизии, а также архивных карточек ЦАМО. В результате сопоставления можно с большой долей вероятности предположить, что двое оставшихся неизвестных из трех, похороненных ранее в братской могиле недалеко от станции Никитовка, – это красноармейцы Абит Ахмандалиев и Эльтай Комыбаев, последнее место службы (51 армия, 346 Дебальцевская стрелковая дивизия) и место захоронения которых совпадают хронологически и территориально с данными по Я.А. Тюрину.

Наша задача – сохранить для потомков память о великом подвиге всего народа, ставшего в едином порыве на защиту Родины в годы Великой Отечественной войны. Подрастающее поколение должно знать, кому мы обязаны своей жизнью, свободой и независимостью. Именно поэтому мы считаем необходимым выдвинуть инициативу по внесению данных фамилий в соответствующие документы, хранящиеся в отделе культуры администрации г. Горловки, в базу данных Центрального архива министерства обороны РФ (г. Подольск, Московская область), а также запечатлеть их на памятной табличке, расположенной непосредственно на братской могиле Советских солдат в сквере железнодорожной станции Никитовка (ул. Бубнова, 34).

Необходимо, чтобы молодое поколение интересовалось каждым памятником и монументом, воздвигнутым в родном городе, поселке, школьном дворе; каждым орденом и медалью своих прадедов, дедов, отцов, каждой пожелтевшей фотографией в семейном альбоме. Интересовалось потому, что за всем этим стоит одно – подвиг и настоящая, не прикрытая громкими фразами любовь к Родине.

Литература

1. Донбасс. Год 1943 : Воспоминания участников Донбасской наступательной операции в годы Великой Отечественной войны / Сост. Г. В. Тепляков. – Донецк : Донбасс, 1980. – 191 с., табл.
2. Жеребецкий П. И. Горловка в годы Великой Отечественной войны / П. И. Жеребецкий. − Донецк, 1993. – 52 с.
3. Портал «Музей 51-й армии». Раздел «Ростовско-Донецкое направление. Освобождение шахтерского края» [Электронный ресурс]. − Режим доступа : http://army51.narod.ru/zacrim29.html. – 03.04.2017.
4. Портал «Память народа» [Электронный ресурс]. − Режим доступа : https://pamyat-naroda.ru/memorial/. – 03.04.2017.
5. Портал «Центральный архив Министерства обороны РФ» [Электронный ресурс]. − Режим доступа : http://archive.mil.ru/archival_service/central/history.html. – 03.04.2017.

Чихрадзе А.В.
(ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия»)
Научный руководитель: канд. психол. наук,
доц. Вилюжанина Т.А.

ПРОБЛЕМА ЮРИДИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ (ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ)

Составление полного перечня эмоциональных состояний, существенно влияющих на сознание и поведение человека, и изучение степени их влияния актуальны для юридической психологии и судебно-психологической экспертизы, исследующих проявление «суженного сознания» и возможность его научной диагностики.

Юридически значимым является такое эмоциональное состояние, которое характеризуется не только целостностью и своеобразием в зависимости от вида, но и своим влиянием на человека, страдательностью переживаний, что выражается в снижении уровня психического отражения и регуляции и специфике их взаимосвязи [1, с. 3]. Чтобы ответить на вопрос о влиянии особого эмоционального состояния на проявление субъектности личности, необходимо не только определить перечень таких эмоциональных

состояний, но и рассмотреть их влияние на способности лица адекватно отражать действительность, осознавать значение своих действии и регулировать их [4].

На сегодняшний день в психологии существуют описания ряда сильных, длительных эмоциональных состояний. Это аффект, стресс, состояние фрустрации, агрессии, страха, паники, апатии, страсти и т.п. Они могут негативно сказаться на функционировании сознания и проявлении поведения.

Психологический стресс рассматривается как состояние эмоционального перенапряжения, ярко выраженного переживания человеком конфликтных жизненных ситуаций, которые ограничивают удовлетворение его социальных или биологических потребностей. Субъективные характеристики стресса: ощущение напряжения, тревоги, дискомфорта. Напряжение сопровождается изменением интенсивности многих процессов в организме и психике в сторону повышения или понижения. Например, может возрасти сила эмоций, вплоть до взрывных, аффективных реакций, но у людей тревожных, впечатлительных, ранимых, обидчивых может исчезнуть обычный эмоциональный фон, притупятся чувства к близким, живой отклик на окружающее, на произведения искусства, природу и т.п. [3].

Состояние повседневного стресса может быть обусловлено действием множества стрессоров малой силы – обычными неприятностями, неудачами, принятием критических решений в трудовой и учебной, бытовой и семейной жизни; условиями работы, связанными с физическим дискомфортом (жара, холод и т.п.), темпом и скоростью ее выполнения (требования закончить работу как можно скорее, перегрузка поступающей информацией) и т.д.

Состояние фрустрации возникает при наличии: 1) сильной мотивированности достижения цели (удовлетворить потребность) и 2) преграды, трудностей, непреодолимых на пути к достижению этой цели. Субъективные характеристики: переживание неудачи, разочарование, напряжение. В зависимости от ситуации переживания могут быть различны: от вины и подавленности до раздражения и гнева. Глубина фрустрации зависит от силы (величины) фрустратора, привычных форм реагирования на препятствия, опыта и умений преодоления жизненных трудностей.

Состояние страха испытывают все люди. Страх является наиболее опасной из всех эмоций, интенсивный страх приводит даже к смерти. Чувство страха может иметь различную интенсивность – от ожидания опасности, сопровождающегося некоторым дискомфортом и напряжением, до ужаса. Страх характеризуется крайне негативным эмоциональным фоном, дезадаптацией, множеством отрицательных последствий для психики и организма. Страх оказывает заметное воздействие на восприятие, мышление и поведение личности. В зависимости от ситуации и личностных особенностей состояние

страха может быть связано с различными формами поведения: бегство, защитная агрессия, демонстративная агрессия, оцепенение.

Состояние паники – это состояние потери способности саморегуляции, дезорганизации поведения и деятельности, оно приводит к неблагоприятным последствиям. Для этого состояния характерны подавленность и оцепенение или неадекватный поиск помощи, хаотичная, бессмысленная активность, выступающая двигательной разрядкой очень сильных эмоций. Панику можно рассматривать как состояние страха, достигшее силы (глубины) аффекта [2].

Таким образом, проблема эмоциональных состояний в прикладном аспекте может возникнуть тогда, когда возникает предположение, что психическое состояние могло повлиять на способность субъекта правонарушения в полной мере сознавать значение своих действий или руководить ими. Высокая степень эмоциональных переживаний специфически воздействует на характер познавательных процессов и на структуру сознания субъекта. Следует отметить, что характеристики эмоционального состояния и его динамики являются объективно малодоступными рефлексии. Поэтому данный этап работы эксперта-психолога является самым сложным, здесь вероятно возникновение ошибок, приводящих к неверному экспертному решению.

Литература

1. Алексеева Л. В. Проблема юридически значимых эмоциональных состояний / Л. В. Андреева. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 1996. – 128 с.
2. Дружинин В. Е. Психология эмоций, чувств, воли / В. Е. Дружинин. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 95 с.
3. Еникеев М. И. Общая и юридическая психология / М. И. Еникеев. – СПб. : Питер, 2005. – 320 с.
4. Кудрявцев И. А. Судебная психолого-психиатрическая экспертиза / И. А. Кудрявцев. – М. : Юридическая литература, 1988. – 224 с.

Чернобривец Т.А.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Лешкова Н.В.

МОВА ОПОВІДАЧА ТА МОВА КАЗКОВИХ ПЕРСОНАЖІВ – КОНСТИТУТИВНІ СКЛАДНИКИ ТЕКСТОВОГО МАСИВУ

У загальнокомпозиційному плані конструкції з прямою мовою в тексті казки є лише способом розгортання сюжету розповіді-монологу. Іноді репліка того чи іншого героя є повідомленням про подальшу дію чи спонуканням до цієї дії. Наприклад:

Вони поклялися, а він каже: – Ви мене зрадили, – мушу вас покарати. ***Та й покарав***. («Котигорошко», ГФК,48).

Таким чином, оповідач-казкар спрямовує увагу слухача не на мову казкових героїв, а на дії, бо саме вона (дія) найбільше розкриває цих героїв, реалізує визначені сюжетом їх функції.

Розповідний стиль дозволяє оповідачеві досить вільно поводитись у структуруванні конструкцій з прямою мовою. Речення прямої мови можуть перериватися вставленими реченнями чи словосполученнями, що є засобом подачі супровідної асоціативної чи уточнюючої думки. Наведемо приклади:

*Цар і слухать її не хоче, а вона сікається до нього та на вухо йому турчить: – Побий, кажу тобі, а як не поб'єш, то я й війська твого не стану годувать, а моя сестра не буде його зодягать (****бо й середуща з ним була****); то твоє військо без хліба й одежі й пропаде!* («Три сестри», УНК, 39).

Такі вставлені конструкції у мові персонажів можуть ускладнюватися вставними словами, що виражають суб'єктивне ставлення автора до висловленої в реченні-основі думки і є своєрідним засобом зв'язку між оповідачем й адресатом розповіді. Наприклад:

– Вибирайте собі коней з табунів, яких завгодно (а у нього багато було, ***звісно****, цар), і їдьте куди хочете.* («Про жар-птицю та вовка», УНК, 156).

Характерним для розповідного стилю є введення у мову персонажів сполук, що являють собою повтор об'єднаних сполучником сурядності вказівних займенників (*такий*, *така*, *таке*, *той* і под.), а також сполучниковий повтор займенникового прислівника *так* чи обставинних прислівників *тому*, *того* і под. Ці сполучення замінюють у казковій розповіді тематичний спосіб передачі чужого мовлення і є, по суті, притаманним винятково для розповідного стилю інваріантом тематичної передачі чужого мовлення. Наприклад:

Доступив до царя: – ***Так****, – кає, – і так*, *можу я цю землю одбить, дайте мені тільки двох козаків, що як що случиться, щоб звістили.* («Нещасний Данило», УНК, 147).

Згадані займенникові словосполучення у структурі розповідного тексту можуть виконувати дві функції:

1) функцію об'єднуючого компонента між попередньою частиною тексту і мовою того чи іншого персонажа; таким чином забезпечується стилістично обумовлене введення в контекст розповіді «чужої мови»;

2) функцію синтаксичних синонімів, що вживаються замість частин тексту розповіді з метою уникнення повтору, як-от у прикладі:

Попливли до своєї матері й кажуть, *що* ***отаке й таке*** *горе*. («Іван Голик і його брат», ГФК, 32).

Як бачимо, стильові особливості розповіді виявляються в різних відрізках тексту казки. Одна з цих особливостей полягає в тому, що мова оповідача та мова казкових персонажів належить одній особі – самому оповідачеві, що, в свою чергу, позначається на загальній організації казкового текстового масиву.

Література

1. Баранник Д. Х. Стилістика усного мовлення / Д. Х. Баранник // Сучасна українська літературна мова : Стилістика / За заг. ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1973. – С. 503-551.
2. Рошиян Н. Традиционные формулы сказки / Н. Рошиян. – М. : Наука, 1974. – 215 с.

Чунина Т.О.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

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

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Рассмотрение проблем контроля овладения школьниками иностранным языком приобретает в последнее время большое значение, потому что все большее количество людей используют иностранный язык в своей профессиональной деятельности. Поэтому в практике обучения иностранным языкам в общеобразовательных учреждениях происходят изменения, начиная с начальной школы.

Вместе с тем, проблема организации адекватного контроля остается актуальной. В нашем исследовании мы попытались представить преимущества и недостатки тестирования как одного из видов контроля и показать эффективность его применения при обучении чтению.

Наблюдение за учебно-воспитательным процессом по иностранному языку показывает, что контроль речевых умений доставляет учителям в определенной мере трудности. В частности, речь идет о рецептивных видах речевой деятельности (чтения и аудирования), при проверке которых зачастую используются приёмы, требующие от учащихся продуктивной речевой деятельности [4, с. 46].

Одним из адекватных приёмов контроля рецептивных видов речевой деятельности, по мнению ученых (И.Л. Бим, М.Е. Брейгина, М.Л. Вайбурд, О.А. Поляков, И.А. Рапопорт), является тестирование. Простота выполнения и осуществления обратной связи, возможность фиксировать результаты чтения и определять по количественным параметрам качество речевого умения, работать с большой группой учащихся и использовать обучающий потенциал тестов для управления

учебной деятельностью учащихся требуют более интенсивного использования тестирования в контроле рецептивных умений.

Под *тестом* следует понимать совокупность вопросов и заданий, подготовленную в соответствии с определенными разработанными правилами, которые предъявляются испытуемому с целью выявления социальных, психических и психофизиологических характеристик его личности; отличающуюся формализацией ответов испытуемых, выделением в них части, несущей наибольшую информационную нагрузку, что ускоряет, облегчает и объективизирует их последующий анализ, обработку и интерпретацию [2, с. 167].

Тестирование считается одной из самых эффективных форм контроля и усвоения материала (в особенности лингвистического). Это объясняется рядом преимуществ данного метода, а именно – объективностью оценивания, простотой обработки результатов и возможности стандартизации процедуры тестирования.

Значение тестирования трудно переоценить, так как оно способствует выработке навыков логического мышления и активизации умственной деятельности. Благодаря тестированию появляется индивидуально-личностный подход.

Благодаря систематическому тестированию у учителя появляется возможность выявить трудности в усвоении учениками аспектов определенной темы. Это поможет скорректировать метод подачи материала, сосредоточиться на наиболее проблемных вопросах.

Однако значение оценочного контроля этим не ограничивается. Помимо этого он должен еще и позитивно влиять на эффективность учебной деятельности, способствовать воспитанию и развитию школьников, то есть выполнять все функции, присущие процессу обучения в целом [3, с. 223].

К сожалению, тестирование не отображает полной картины усвоения учебного материала. Например, с помощью тестирования невозможно определить умения учащихся четко и логично высказывать свои мысли, подтверждать свой ответ примерами, выражать свое отношение к определенному явлению, событию и т.д. Из этого следует вывод, что тестирование должно обязательно использоваться в комплексе с другими традиционными формами и методами проверки, только в этом случае результаты тестирования будут максимально точными.

В заключение следует подчеркнуть значение и преимущества тестирования в сравнении с другими видами контроля. Мировой опыт показывает, что нужно внедрять тестирование как основной метод психологической и педагогической диагностики. Тест как система заданий специфической формы и соответствующего содержания есть научно обоснованным инструментом испытания и оценивания определенных знаний, умений и навыков. Метод тестирования дает возможность быстро, систематично и индивидуально подходить

к контролю результатов обучения каждого ученика, эффективно измерять как уровень его обученности, так и психофизические и личностные характеристики и на этом основании мобильно управлять учебно-воспитательным процессом.

Литература

1. Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии / Т. М. Балыхина. – М. : Рус. яз., 2006. – 162 с.
2. Банкевич Л. В. Некоторые вопросы тестирования как средства контроля и диагностики / Л. В. Банкевич. – М. : Высш. шк., 1969. – С. 167-175.
3. Бим И. Л. Теория и методика обучения немецкому языку в средней школе : Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
4. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов. – М. : Высш. шк., 1982. – 319 с.

Чуркин Д.В.,
Мамедов В.Ш.,
Степанюк А.В.
(ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького»)
Научный руководитель: зав. каф. БЖД и медицины катастроф Мамедов В.Ш.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В ПЕРИОД ЛОКАЛЬНОГО ВОЕННОГО КОНФЛИКТА

Раздел «Первая помощь» является важным структурным элементом дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Умение оказать первую помощь является необходимым для специалиста любого профиля, особенно важна парамедицинская подготовка для специалистов гуманитарного профиля, профессиональная деятельность которых протекает в условиях, способствующих возникновению массовых санитарных потерь при развитии чрезвычайных ситуаций различного характера.

Основным нормативным актом, регулирующим порядок и объем оказания первой помощи, является Закон Донецкой Народной Республики «О здравоохранении» №42-IНС от 18 мая 2015 года. Указанные в законе показания и мероприятия первой помощи [1, с. 23] учитываются при разработке учебной программы, в том числе практических компетенций, которые должны освоить студенты при изучении дисциплины.

В условиях локального военного конфликта подход к изучению первой помощи изменяется. В связи с перманентной повсеместно представленной угрозой возникновения очага чрезвычайной ситуации стандартный курс первой помощи, предполагающий тактику парамедика в условиях мирного времени, необходимо дополнять изучением базовых понятий тактической медицины [2, с. 12], что продиктовано, в первую очередь, пересмотром тактики парамедика в очаге чрезвычайной ситуации с выделением зон опасности для парамедика и пострадавшего (красная, желтая, зеленая), определением объема и последовательности мероприятий первой помощи в каждой из зон, определением порядка и времени транспортировки пострадавшего на следующий этап медицинской эвакуации [2, с. 106].

Также подготовка парамедика диктует необходимость изучения основ медицинской сортировки раненых и пострадавших, целей и задач различных этапов медицинской эвакуации, принципы устройства и использования различных табельных комплектов медицинского имущества, применяемых для оказания первой помощи.

Распределение времени при изучении тактической медицины необходимо построить следующим образом: до 30% времени отводится для изучения теоретического материала по теме, 50-60% времени отводится на изучение и закрепление практических навыков, 10-20% времени отводится на контроль усвоения материала [3, с. 292].

Для контроля усвоения материала и исправления выявленных ошибок нами используется ситуационная матрица, которая включает в себя контроль общетеоретической подготовки, демонстрацию практических навыков, элементы первичной медицинской сортировки пострадавших, элементы транспортной иммобилизации и эвакуации пострадавших. Матрица предполагает ролевое командное взаимодействие студентов с периодической сменой ролей, что позволяет участникам, помимо комплексной отработки навыков парамедика, отработать элементы командного взаимодействия, что крайне важно при работе в очаге чрезвычайных ситуаций.

В подготовке парамедика крайне важное значение приобретает методическое и техническое оснащение учебного процесса – наличие демонстрационного оборудования, учебных видеофильмов, тренажеров симуляционного типа, расходных материалов.

При таком подходе возможно в краткие сроки подготовить парамедика, способного с использованием штатных комплектов медицинского имущества либо подручных средств обеспечить оказание первой помощи пострадавшим в очаге чрезвычайной ситуации, обеспечить их своевременную эвакуацию на следующий этап медицинской эвакуации, что позволит значительно сократить

безвозвратные санитарные потери в очаге чрезвычайной ситуации и обеспечить повышение выживаемости и улучшение прогноза у поступивших на этапы эвакуации.

Литература

1. О здравоохранении : закон Донецкой Народной Республики от 18 мая 2015 года №42-IНС [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mzdnr.ru/doc/zakon-o-zdravoohranenii.
2. Евич Ю. Ю. Тактическая медицина современной иррегулярной войны / Ю. Ю. Евич. – М., 2015. – 198 с.
3. Фиалко А. В. Тактическая медицина / А. В. Фиалко. – Екатеринбург, 2011. – 318 с.

Чучук Е.В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кочетова С.А.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО КОДА В ТВОРЧЕСТВЕ ДЖ. ФАУЛЗА

Творчество Дж. Фаулза неоднократно становилось объектом изучения, как на Западе (Р. Бурден, Р. Риньон, Т.Д. Хейен), так и в отечественном литературоведении (И. Кабанова, А. Киченко, В. Фрейсберг). Произведения писателя прочно вошли в мировую литературу как пример воплощения вполне оформившейся и четко выраженной постмодернистской поэтики. Литературоведы Дж. Болен и Дж. Тресиддер выделяют в его романах такие характерные принципы постмодернизма, как коммуникативный подход к тексту, перераспределение роли автора и читателя, усиление в тексте игрового начала, интеллектуализм, ирония, усложнение структуры подтекста, интертекстуальность.

Все произведения Дж. Фаулза, так или иначе, объединены мотивом поиска, что, в свою очередь, отражает многоплановый, динамично развивающийся постмодернистский комплекс философских, научно-теоретических и эмоционально-эстетических представлений о культуре.

В контексте эстетических устремлений, писателю, по его же собственному признанию, написание произведений служит «формой обучения», так как для него важнее быть хорошим философом, чем хорошим писателем [1, с. 247].

Творчеству Дж. Фаулза присуще использование приема «метатекста, расширяющего художественное пространство и время произведения. Под «метатекстом» понимаются все коннотации, добавляемые читателем к денотативному значению слов в тексте, то есть к «простому текстовому смыслу» [2, с. 45]. Эти коннотации,

рождающиеся в голове читателя, формируются культурными конвенциями своего времени. Они управляют процессом понимания читателем текста и, таким образом, способствуют появлению «читательского метатекста».

С художественными текстами писателя, как правило, связывается постмодернистский метод «двойного кода» – смешение, сопоставление двух или более текстуальных миров, при этом тексты могут использоваться в пародийном плане. Примером такой контаминации миров является роман Дж. Фаулза «Женщина французского лейтенанта». Прежде всего, несмотря на то, что действие романа развертывается в викторианскую эпоху, это не исторический роман, а скорее роман-эксперимент, пародийно обыгрывающий структуру исторического романа. Автор воссоздает не только викторианский мир, но и викторианский роман как таковой. Имитация писателем стиля викторианского романа естественно смешивается с оригинальными стилевыми формулами художественной, документальной и публицистической литературы викторианской эпохи. Автор видит свою задачу в исследовании викторианских устоев и морали с позиции сегодняшнего дня, позволяющих иронически переосмысливать события сюжета. Читатель становится свидетелем постмодернистской игры между взглядами прошлого и современности. Контраст между идеей XX века о существовании экзистенциальной свободы и сенсуализмом XIX века помогает автору представить два совершенно контрастирующих моральных устоя, которые определяют эпоху художественного мира романа [1, с. 248].

Еще одной важной постмодернистской особенностью в творчестве Дж. Фаулза является многовариативность интерпретаций названий его романов. Они многозначны, имеют множество коннотаций и при переводе могут иметь не один вариант. К примеру, роман, названный автором «A Maggot», в русском языке имеет такие варианты перевода, как «Червь» («1 a flesh worm (ex. apple maggot, bean maggot» – «плотоядный червь: яблочный червь, бобовый червь») или «Личинка» («2 a small larva that is the young form of a fly» – «маленькая личинка, которая является молодой формой мухи») [6, с. 881]. Роман «The Magus» зачастую переводят как «Волхв», но существует еще такой вариант перевода, как «Маг». Заглавие романа, таким образом, подчеркнуто амбивалентно. Слово же «волхв» в русской церковнославянской традиции имеет сугубо положительное сакральное значение при стертости другого, изначального смысла слова «magus» («1 a member of a priestly caste of ancient Persia, 2 a sorcerer, 3 (the (three) Magi) the «wise men» from the East who brought gifts to the infant Christ) [6, с. 881], учитываемого Дж. Фаулзом: «жрец», «колдун», «чародей». Роман «The French Lieutenant's Woman» переводят

на русский язык в трех вариантах: «Женщина французского лейтенанта», «Любовница французского лейтенанта», «Подруга французского лейтенанта». Это разнообразие переводов можно обосновать тем, что автор тщательно подходит к выбору названий для своих произведений, но каждый из переводов имеет право на существование и отражает идейно-смысловое содержание романа. Заглавие в этих произведениях является не только смысловым центром книги, на котором сосредоточено внимание читателя, но и своеобразным источником движущей силы для контекстуальной интерпретации повествования. Например, если в романах «Коллекционер» и «Волхв» главные герои уже упомянуты в названии, то в романе «Женщина французского лейтенанта» название – это своеобразная фикция. Ведь, на самом-то деле, «женщина французского лейтенанта» не является в той же степени главным персонажем, как Чарльз, а во-вторых, Сара – вовсе не «женщина французского лейтенанта», это лишь ее вымысел. Таким образом, названия произведений у писателя соответствуют эстетике постмодернизма в целом и дают повод читателю осуществлять многочисленные трактовки образов, символов, художественных деталей.

Таким образом, Дж. Фаулз является типичным представителем постмодернизма, так как для всех его произведений чрезвычайно значимы проблемы свободы выбора, поиска «аутентичности», избрания «подлинного поведения», которые претерпевают переосмысление и оригинальную авторскую трактовку. Сталкивая в своих произведениях разные культурные эпохи, различные способы мировидения, конструируя ситуацию таким образом, что она становится многозначной, автор обнажает сложность характера и судьбы человека, мыслящего по-постмодернистски.

Литература

1. Антипенко Е. С. Интертекстуальный характер романов Дж. Фаулза / Е. С. Антипенко // Балт. филол. курьер. – 2003. – № 2. – С. 242-251.
2. Смирнова Н. А. Джон Фаулз : текст, интертекст, метатекст / Н. А. Смирнова. – Нальчик : КБГУ, 1999. – Ч. 1. – 102 с.
3. Фаулз Дж. Волхв / Дж. Фаулз. – М. : Независимая газета, 1993. – 854 с.
4. Фаулз Дж. Любовница французского лейтенанта / Дж. Фаулз. – СПб. : Азбука-классика, 2003. – 489 с.
5. Фаулз Дж. Червь / Дж. Фаулз. − СПб. : Азбука-классика, 2004. – 352 с.
6. New Webster Dictionary of English Language. – London, 1988. – 1895 p.

Шамсутдинова А.И.
(ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры»)
Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Тимошко Г.В.

ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

Творчество является неотъемлемой частью жизни человека и основой арт-терапии. Актуальность арт-терапии и изучения её возможностей состоит в том, что ценность представляет не конечный результат творчества, а непосредственно процесс, в котором освобождаются внутренние переживания человека. Выражение себя через искусство является безболезненным способом выражения чувств. Арт-терапия не имеет ни ограничений, ни противопоказаний, являясь безопасным методом снятия напряжения. Термин «арт-терапия» (art – искусство, artterapy – терапия искусством) особенно распространен в странах с англоязычным населением и означает заботу о психологическом здоровье и эмоциональном самочувствии человека посредством творчества [1].

Цель исследования – описание особенностей применения методов арт-терапии художественным творчеством, возможностей использования силы искусства для оказания психологической помощи людям всех возрастов.

Психологи и психотерапевты во многих странах мира активно внедряют методики арт-терапии в практику психологической помощи. Среди них: Рудестам Кьел Эрик, Марк Евгеньевич Бурно, Киселева Марина Вячеславовна и многие другие [1-4].

Классификация арт-терапии базируется на том виде искусства, с помощью которого происходит воздействие на психику. Основным ее видом является лечение при помощи изобразительного искусства, еще называемое изотерапией. Существуют также музыкальная терапия, танцевальная терапия, куклотерапия, глинотерапия, песочная терапия, ландшафтная терапия, фототерапия и многие другие. Различают групповую и индивидуальную арт-терапии, каждая из которых имеет свои показания и ограничения.

Единственный вид искусства, который остался без арт-терапевтического осознания – это архитектура. В подобной модальности сеансы арт-терапии были бы довольно дорогими и продолжительными. Но, возможно, в будущем именно проектирование и постройка собственного дома станет для тысяч клиентов логичным окончанием курса психотерапии. Поскольку, в некотором смысле, начиналась арт-терапия именно с архитектурных экспериментов – с психологических опытов Карла Густава Юнга по постройке башни в Боллингене [5, с. 221-235].

Арт-терапия используется довольно широко. Она является ценным, а иногда и незаменимым инструментом при оказании психологической

помощи детям с различными эмоциональными и поведенческими расстройствами, имеющими нарушения в развитии. Арт-терапию можно проводить даже с детьми или взрослыми, не способными к языковому общению – с теми, у кого имеются врожденные заболевания, органические поражения мозга и т.д. В таких случаях рисунок – это основное средство общения с клиентом [2, с. 8].

Арт-терапия является перспективным методом психотерапии, так как она является действенным и безопасным способом помощи и обладает целым рядом преимуществ: главными из них являются действенность и совершенная безопасность – никаких отрицательных побочных явлений лечение искусством не производит. Кроме того, арт-терапия подходит абсолютно всем: людям любого возраста, как пожилым, так и детям; арт-терапия лечит заболевания разной тяжести; не нужно иметь специальных знаний и умений для участия в арт-терапии: не нужно уметь рисовать, иметь творческие способности, для арт-терапии нужно дать себе свободу, настроиться на положительные эмоции и творить.

Использование возможностей архитектуры в арт-терапии также может стать перспективным направлением развития этого метода психотерапевтической помощи людям.

Можно сделать вывод, что методики арт-терапии предоставляют нам возможность творить собственную жизнь в прямом смысле этого слова: рисовать грусть, лепить счастье, писать о трудностях и танцевать настроения.

Выразить внутренние возможности и в итоге оказаться в гармонии с самим собой и окружающим миром может каждый человек, и для этого не нужна специальная подготовка. Один из основных принципов арт-терапии заключается в том, что творчество целительно уже само по себе, оно не только позволяет нам снова прожить и разрешить внутренние конфликты, но также обогащает нашу душу. Арт-терапия – это колоссальный арсенал и прекрасный инструмент, неиссякаемая творческая мастерская – с ее помощью мы можем выразить себя, подчеркнуть свою индивидуальность, сложность и глубину, креативность и многогранность, обрести исцеление и реализовать свой внутренний потенциал.

Литература

1. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – С. 36-40.
2. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми : Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.
3. Рудестам К. Групповая психотерапия [Электронный ресурс] / К. Рудестам. – СПб. : Питер, 2000. – Режим доступа : http://psylib.ukrweb.net/books/rudes01/index.htm.

4. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно. – М. : Академ. Проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 1999.
5. Юнг К.-Г. Воспоминания, сновидения, размышления / Карл-Густав Юнг ; пер. с нем. И. Булыкиной. – К. : Air Land, 1994. – С. 221-235.

Шаталов В.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Зябрева С.Э.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Современные информационно-коммуникативные технологии не стоят на месте и продолжают двигаться вперед. Старые методы организации теряют свои позиции, и студент нуждается в новых методах, которые придадут интерес и дополнительную мотивацию в период обучения в образовательных организациях высшего профессионального образования.

При использовании в образовательном процессе информационных технологий возрастает объем и расширяются организационные формы самостоятельной работы студентов. Все это способствует формированию общей информационной культуры обучаемых, придает самостоятельной работе студентов новый облик, позволяет не только закреплять полученные знания и навыки, но и управлять самостоятельной работой студентов, формируя основы для их дальнейшего самообразования и профессионального роста [3].

Говоря о современных информационно-коммуникативных технологиях, важно отметить, что прогресс движется вперед и то, что казалось несколько лет назад вполне невозможным или возможным, но только в далеком будущем, оказалось сейчас реальным. Стоит сказать, что на современном этапе большая часть педагогов используют информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) при изучении иностранных языков. Одни преподаватели только приступают к внедрению данных технологий, другие же внедрили и активно используют (взаимодействие между студентами и преподавателями посредством форумов, блогов, электронной почты). Благодаря своим дидактическим свойствам, современные ИКТ способны значительно обогатить образовательный процесс. В процессе обучения использование современных ИКТ создает условия для развития у студентов дополнительных умений. Система лекционно-семинарских занятий устаревает и требует модернизации. Многолетнее использование данной формы обучения недостаточно мотивирует студентов и их познавательную деятельность. Из-за чего

студент становится пассивным, теряет интерес к образованию. Стоит также сказать, что новизна информации, которой владеет выпускник вуза, устаревает в течение 3-5 лет, поэтому требуется постоянное ее обновление [1, с. 170].

В современном мире, в условиях информатизации общества, на «главную роль» выходят умения людей самостоятельно извлекать информацию, получать, синтезировать, производить новую и распространять полученную. Такие умения самообразования позволяют всегда быть востребованными на современном рынке труда в быстроменяющемся мире. Степень готовности обучающихся зависит от развития самостоятельной учебной деятельности в процессе обучения в вузе.

Участие в самостоятельной продуктивной учебной деятельности означает, что обучающийся:

1) включается в определение целей овладения и соотносит их со своими реальными интересами и потребностями;

2) активно участвует в проектировании конечного продукта овладения и определении критериев его оценки;

3) совместно с преподавателем отбирает наиболее приемлемые и эффективные формы и приемы обучения;

4) отслеживает процесс и успешность своего продвижения в овладении языком;

5) оценивает свои достижения и возможности использования ИЯ в реальной деятельности;

6) оценивает продуктивность и опыт своей учебной деятельности [3, с. 128].

Таким образом, можно сказать, что современный студент должен быть готов к осуществлению самостоятельной работы, а способность к ее организации и управлению служит показателем компетентности преподавателя высшей школы.

Эффективность организации самостоятельной работы студентов, ее активизация во многом зависит от применяемых педагогических технологий обучения. Это могут быть как уже активно использующиеся, традиционные технологии, так и современные, открывающие неограниченные возможности для обучения – компьютерные технологии.

Литература

1. Байназарова А. В. Использование информационно-коммуникационной технологии в организации самостоятельной работы студентов / А. В. Байназарова, И. К. Проскурина // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – С. 170-174.
2. Кряклина Т. Ф. Модернизация образования : управление самостоятельной работой студентов / Т. Ф. Кряклина. – Барнаул : ААЭП, 2006. – 128 с.

3. Темербекова А. А. Формирование профессиональных компетенций будущего педагога с помощью информационно-коммуникационных технологий в обучении [Электронный ресурс] / А. А. Темербекова // Новые информационные технологии в науке и образовании : сб. науч. тр. – Горно-Алтайск. – 2005. – № 3. – Режим доступа : http://e-lib.gasu.ru/konf/nit/archiv/2005/3/2.html. – 06.04.2017.

Шатохина М.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Удалова Т.М.

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОНБАССЕ В 20-х ГОДАХ XX в.

История становления и развития системы образования в Донбассе в 20-е годы XX в. Пройденный путь был сложным и противоречивым в связи с социально-политическими преобразованиями в обществе. Опыт, приобретенный в этот переломный период, имеет особое значение сегодня, историческое исследование дает возможность увидеть закономерности и определить общую концепцию развития этого процесса. Одно из самых важных направлений государственной политики Донецкой Народной Республики − проведение модернизации системы образования и приближение его к стандартам Российской Федерации.

Анализ историко-педагогических источников по истории становления образования в Донбассе дает основание утверждать, что исследуемая проблема занимает значительное место в отечественной историографии, однако требует систематизации и комплексного анализа. Вклад в изучение вопроса развития образования в 20-е годы XX в. в Донбассе сделали В. Липинский [1], М. Мирошниченко [2], О. Осмоловская [3] и др.

В процессе коренных изменений в образовательной политике происходила не только реорганизация общеобразовательных учебных заведений, но и становление профессионального образования. Из-за отсутствия специалистов тормозился ход технических преобразований, поэтому предприятия были заинтересованы в подготовке высококвалифицированных кадров. С 1923 г. в Донбассе начинали открывать первые школы фабрично-заводского ученичества.

В 1923-1924 гг. две такие школы с четырехлетним сроком обучения работали на заводе имени Октябрьской революции и на патронном заводе в Луганске. В них обучалось 294 учащихся, в основном дети рабочих. В следующем году на предприятиях уже насчитывалось 5 школ фабзавуча, где обучалось 683 ученика [5, с. 91].

С 1923 г. при Юзовском металлургическом заводе начала работать школа фабрично-заводского ученичества – ФЗУ, в которой обучалось 160 подростков [4, с. 94].

Далее активизировалась подготовка специалистов узкой направленности. В 1921 г. из Горловки в Юзовку перевели горно-механический техникум, который выпускал инженеров. Первыми студентами техникума стали рабочие шахт и заводов, участники гражданской войны. С 1922 г. при техникуме создали Высшие инженерные курсы (ВИК), на которых в течение двух лет рабочие горной промышленности, имевшие среднетехнический уровень образования, проходили переподготовку и становились инженерами [4, с. 96]. Впоследствии техникум был реорганизован в Донецкий горный институт.

В марте 1921 г. первый рабочий факультет открылся в Луганске. Сначала он назывался рабочим университетом. В телеграмме на имя В.И. Ленина школьный совет формулировал задачи учебного заведения так: «Дать хорошо обученные кадры работников Советской республики для восстановления разрушенного народного хозяйства, как залог экономического и культурного возрождения государства» [5, с. 91].

В 1923 г. в Луганске был создан первый ВУЗ в Донбассе – Донецкий институт народного образования.

К концу 1925 г. в Луганске был открыт один институт и 4 техникума: индустриальный, сельскохозяйственный, социально-экономический и вечерний индустриальный, два рабочих факультета – индустриально-технический и педагогический, 4 профшколы – индустриальные, социально-экономическая и художественная. В этих учебных заведениях обучалось 1759 студентов.

Таким образом, результат данного исследования свидетельствует о том, что система образования Донбасса в 20-е годы XX в. претерпела значительные преобразования и изменения. Развивалась система общеобразовательных и узкопрофильных учебных заведений, как технического, так и гуманитарного направления. Появились первые ВУЗы.

Выводы побуждают интерес исследователя к проведению дальнейшей разработки вопроса и переосмыслению опыта прошлого для эффективного развития в настоящем.

Необходимо сосредоточить усилия на таких проблемах, как формирование научного потенциала в регионе, а также использование этих возможностей в производстве и социальном развитии общества.

Литература

1. Липинський В. В. Становлення та розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-ті роки / В. В. Липинський. – Донецьк : РВА ДонДТУ, 2000. – 248 с.

2. Мірошниченко М. І. Вища школа радянської України в 1920-1928 рр.: проблеми розвитку, досвід, уроки : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. «Історія України» 07.00.01 / Марія Іванівна Мірошниченко. – К., 1993. – 16 с.
3. Осмоловська О. Ю. Державна політика щодо професорсько-викладацьких кадрів радянської України (1920-1930-ті рр.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. «Історія України» 07.00.01 / Олена Юріївна Осмоловська. – Донецьк, 2004. – 19 с.
4. История городов и сел Украинской ССР : В 26 т. Донецкая область / АН УССР. Ин-т истории ; гл. редкол. П. Т. Тронько (пред.) и др. – К. : Гл. ред. Укр. сов. энцикл. АН 53 УССР, 1983. – 910 с.
5. История городов и сел Украинской ССР : В 26 т. Луганская область / АН УССР. Ин-т истории ; гл. редкол. П. Т. Тронько (пред.) и др. – К. : Гл. ред. Укр. сов. энцикл. АН 53 УССР, 1983. – 992 с.

Шацкая А.С.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. ист. наук, доц. Навка И.А.

ПРОБЛЕМА ИСТОКОВ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ НА РУСИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Вопросы этнического происхождения русского народа и образование у него государства уже не одно столетие волнуют историков и ещё долго будут продолжать волновать многих учёных. Ещё в XII веке монах Киево-Печёрского монастыря Нестор в знаменитой «Повести временных лет» [2] выдвинул свою теорию на эту тему. Он вряд ли мог предвидеть, какие бурные дебаты вызовет позднее у потомков сказание о призвании варягов.

Уже в XVIII в. учёный мир раскололся на две враждующие партии: партию норманистов, трактовавшую летописное известие Нестора как свидетельство о норманнском происхождении древних руссов, и, соответственно, – антинорманистов, категорически отвергавшую эту теорию. Дополнительную остроту этому противостоянию придавали упорные попытки сторонников норманнской теории увязать вопрос о происхождении Древнерусского государства с концепциями о неспособности славян построить собственное государство, своими силами, без посторонней помощи.

Считается, что норманнскую теорию создали немецкие ученые Байер и Миллер. Позже Шлетцер продолжил развивать эту тему, на что мгновенно отреагировали некоторые русские ученые, а особенно М.В. Ломоносов. Он и стал первым критиком норманнской теории. Он утверждал, что в основе российской государственности

лежал процесс жизнедеятельности самих восточных славян. Эта точка зрения наиболее предпочтительна, потому что исследования показывают, что нет следов заметного влияния варягов на социально-экономические и политические институты славян, на их язык, культуру.

Антинорманнская теория аргументы черпала в письменных источниках. Советские историки М. Тихомиров и Д. Лихачев полагали, что запись о призвании варяжских князей в летописи появилась позже, чтобы противопоставить Киевскую Русь и Византию. А. Шахматов пришел к выводу, что варяжские дружины начали называться Русью, когда перешли на юг. В Скандинавии ни в каких источниках не указывалось, каким племенем была «русь» [1, с. 320-323].

Все современные споры норманистов и антинорманистов основываются на средневековых хрониках, которые либо переписывались, либо отчасти были утрачены из-за пожаров и ветхости бумаг. Все это порождает множество инсинуаций и спекуляций. Спор затрагивает несколько русских летописей, иногда противоречащих друг другу. К примеру, преемник Рюрика Олег сначала назывался его воеводой. В договорах с Византией начала X века он упомянут уже как родственник первого новгородского князя. Более поздние русские источники XII столетия также вторят этой гипотезе, противореча ранним трудам отечественных летописцев. Еще одна проблема заключается в том, что у историков нет иностранных независимых источников того периода, которые бы подтвердили легенды о Рюрике и двух его братьях.

Таким образом, для того чтобы покончить со спорами, необходимо дальнейшее, активное и беспристрастное, изучение предпосылок и хода образования Древнерусского государства. Для этого должны быть введены в научный оборот и обобщены все виды исторических источников, также необходим и их объективный источниковедческий анализ, необходимо пересмотреть всю древнюю и частично средневековую историю Европы. Поэтому данная научная проблема требует дальнейшего исследования.

Литература

1. Шахматов А. А. Разыскания о древнейших русских летописных сводах / А. А. Шахматов. – СПб. : Типография, 1908. – 687 с.
2. Повесть временных лет / отв. ред. О. Л. Платонов. – М. : Ин-т рус. цивилизации, 2014. – 546 с.

Шашков И.А.
(ОП «Стахановский педагогический колледж
Луганского национального университета имени Т. Шевченко»)

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИМ СТРУКТУРАМ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛАХ

В настоящее время современные технологии, разнообразие методов, приемов, средств обучения позволяют учителю обеспечить эффективное достижение желаемого результата в обучении иностранному языку. Учащимся средней школы необходимо овладение именно навыками практического использования английского языка, что является главным мотивирующим фактором. Цели, ориентированные на эффективность в учебном процессе, требуют определенного переосмысления классической системы преподавания, задают динамику поиска способов совершенствования методики преподавания каждым учителем, определение приоритетных видов своей работы.

На современном этапе методика преподавания английского совершенствуется и предлагает новые виды работы. Во главе угла стоит вопрос интенсивности, скорости и эффективности обучения.

Еще в 70-80-х годах прошлого столетия некоторые отечественные ученые (Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская, В.С. Коростелев, В.П. Кузовлев, А.А. Леонтьев) и зарубежные ученые (например, Сэвиньон (Savignon), Гарднер (Gardner) предложили идею обучения иноязычному говорению на основе коммуникативного метода (КМ). Этот метод имел яркие отличия от грамматико-переводного метода (ГПМ), который был очень популярен в то время. К слову, этот метод популярен и в наши дни. Сегодня интенсивное обучение иностранным языкам рассматривается как направление, реализующееся в различных методических системах. В рамках интенсивного направления развиваются действующие и создаются новые методические системы. Это обусловлено многообразием конкретных целей обучения иностранному языку различного контингента обучаемых, а также многообразием условий обучения (количество учебных часов, сетка часов, наполняемость учебной группы и т.п.).

Использование коммуникативной методики в преподавании английского языка становится все более популярным и востребованным, что обусловлено возросшими требованиями современного образования. Коммуникативная методика − это система со своими условиями обучения (коммуникативная ситуация, персонализация), технологиями обучения (структура урока, виды деятельности, стратегия обучения, приемы), средствами обучения, их

организация и использование (система и классификация упражнений, их методическая характеристика), принципами обучения (принцип наглядности, принцип устного опережения, принцип комплексности, принцип учета родного языка учащихся, принцип синтетичности усвоения, программирование коммуникативной деятельности в упражнениях).

Среди основных положений, перспективно характеризующих использование коммуникативной методики (КМ) при обучении грамматическим структурам (ГС) на уроках английского языка, уместно назвать следующие: а) использование КМ направлено, прежде всего, на преодоление «языкового барьера», пусть с ошибкой, но у учащихся все же присутствует желание принять участие в речевом акте; б) единицей общения является не отдельное слово, а речевой акт; в) изучение грамматических структур (ГС) и их применение совершенствуется в процессе речевой деятельности (во главе угла не стоит задача зазубрить структуру, а потом ее употреблять, любую ГС можно усвоить методом систематичного повтора, с опорой на графическую модель ГС); г) наглядная демонстрация модели ГС и свобода в ее применении позволяет ученику уже на вводном этапе ГС сформулировать собственное высказывание с ее применением; д) изучение ГС с использованием КМ предполагает максимальный отказ от родного языка, перевод допускается в крайних случаях; е) устная речевая деятельность в изучении ГС является доминирующей; ж) даже на начальном этапе тренировки ГС используется на уровне предложения; з) использование КМ позволяет обучающимся индуктивно осознать и усвоить особенности употребления ГС; и) высокий уровень речевого партнерства в режимах *учитель → ученик*; *ученик → ученик*; *ученик → группа*; *группа → группа*; *группа → ученик*; *ученик → класс*; *класс → ученик*; *ученик → учитель* и т.д. (предполагаются различные форматы сотрудничества: пары, мини-группы, группы, команды); к) использование КМ позволяет создавать коммуникативные ситуации, которые активизируют речевое действие; л) активно формируются навыки грамматического оформления высказывания: учащиеся способны вести общение в пределах новой изучаемой ГС; м) у изучающих язык повышается уровень заинтересованности и желание быть вовлеченными в речевое взаимодействие с партнером; н) одним из преимуществ КМ является использование учащимися неподготовленного высказывания или подготовленного, но в рамках короткого временного отрезка на уроке.

При использовании КМ в обучении ГС рекомендуется использовать невербальные средства общения, а это помогает преподавателю создать положительный тон общения, повлиять на речевую активность учащихся, способствовать запоминанию грамматического материала через речевой акт и общение с партнером.

Коммуникативная деятельность гарантирует формирование умений, необходимых для устного общения, и чем раньше они будут формироваться, тем раньше ученики смогут вести полноценную беседу. Среди таких умений можно назвать следующие: а) умение вступать в беседу, поддерживать и завершать общение; б) умение высказывать мнение, согласие, несогласие; в) умение вести беседу, задавать вопросы; г) умение спровоцировать желаемую реакцию собеседника; д) умение говорить самостоятельно и без подготовки; е) умение догадываться; ж) умение высказываться целостно, с правильным использованием грамматической структуры.

Литература

1. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
2. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : навч. посіб. / С. В. Роман. – К. : Ленвіт, 2009. – 216 с.
3. Thornbury S. CELTA Course : Trainee Book / S. Thornbury, P. Watkins. – Cambridge University, 2007. – 238 p.

Шеремет Ю.Д.
(ГПОУ «Зугрэсский профессиональный лицей»)
Научный руководитель: преп. Лукина Л.И.

СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Каждая наука вырабатывает свой категориальный аппарат, соответствующий ее предмету. Совокупность понятий любой науки есть самая ценная часть – ее содержание, по выражению Гегеля, ее алмазная сеть.

Основная цель современного воспитания – формирование всесторонне и гармонично развитой личности.

Современные методы воспитания ставят в центр системы воспитания личность ребенка и развитие способностей, заложенных в ней от природы. Они уважают личность ребёнка и верят в его творческие силы, предоставляют растущему человеку свободу выбора и направлены на помощь ему.

Результат воспитания − личность, которая в конечном итоге смогла бы самостоятельно строить свою жизнь достойно и успешно. Такой человек руководствуется в своих поступках духовными и социальными ценностями на уровне современной культуры. У него научные взгляды на окружающий мир, его природные задатки и способности развиты, он здоров физически и трудится на благо общества.

Эти задачи решает современная педагогика.

Теория о воспитании и обучении человека – одна из наиболее известных обывателю наук. Каждый, у кого есть ребенок, считает себя хорошим специалистом в области педагогики. И все без исключения знают цели воспитания. Однако у каждого они оказываются своими. Это зависит и от возраста, и от социальной группы, и от общества, в котором существует индивид. Задача педагогики – аккумулировать мнение большинства людей, учитывать запросы общества, рассматривать потребности существующей действительности и на базе полученных знаний формулировать цели воспитания.

Сейчас во главу угла ставится формирование гармоничной личности – всесторонне развитой, приспособленной к современным ритмам жизни. Главное, что необходимо развивать, – это способности, заложенные в человеке от природы. Педагогика требует уважать в каждом ребенке его индивидуальность, его творческий потенциал, рекомендует предоставлять ученику свободу выбора во всем: в учебе, в занятиях, в отдыхе. Одновременно мягко направляя развитие воспитанника в нужное русло.

Также важно учитывать, что каждому ребенку необходима помощь и поддержка взрослых. Его необходимо научить доверять близким людям, а взрослых научить ответственности за будущее и настоящее малыша. Прежде всего, это относится к семье, роль которой в современной педагогике считается главной в воспитании подрастающего поколения. Ведь именно родители – первые учителя крохи.

Одним из важнейших факторов в воспитании современного человека является также формирование нравственности, приобщение к культуре, воспитание духовного здоровья и благополучия воспитанника. Результатом воспитания должна стать самостоятельная, успешная, активная личность. Это главная задача современной педагогики.

Педагогика, как и другие науки, имеет предмет и объект.

Предметом педагогики является целостный гуманистический процесс воспитания и образования, развитие социально активной личности, подготовка ее к жизни и труду, общественной деятельности с учетом общественно-экономической обстановки в стране.

Объектом изучения и исследования в педагогике является реальный процесс передачи новому поколению социально-исторического опыта и культуры человечества, пути его приумножения, гуманистическое воспитание, обучение и воспитание человека на разных этапах его жизни, формирование общественных и межличностных отношений.

Особенностью предмета и объекта педагогики является то, что основное место в ней занимает, во-первых, процесс формирования высокогуманистических взаимоотношений педагога и обучающихся, включающий взаимное доверие, уважение, разумную

требовательность, заботу о всестороннем развитии каждого с учетом индивидуальности, во-вторых, организация учебно-воспитательного процесса, который обеспечил бы творческое усвоение социального опыта и современной культуры по основным видам деятельности (человек, техника, природа, знаковая система, художественный образ), развитие творческой личности, а также гуманизация, демократизация и гуманитаризация обучения и воспитания.

Современная педагогика – это многоотраслевая наука, занимающаяся теоретическими проблемами обучения, воспитания и образования человека на протяжении всей его жизни.

Полученные результаты в развитии теоретических основ отдельных отраслей педагогики привели к тому, что ее диапазон в структуре гуманитарного образования за последние десятилетия существенно расширился.

Совершенно очевидно, что современному человеку педагогические знания необходимы в течение всей жизни, независимо от его профессиональной деятельности. Возрастает роль педагогики и для всего нашего общества в связи с постоянно расширяющимися взаимоотношениями между людьми. Педагогика, традиционно обслуживая все уровни образования, в настоящее время востребована людьми, занимающимися научной, производственной, экономической, общественной, управленческой деятельностью.

Без педагогики невозможно развивать современную семью, строить взаимоотношения поколений.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что педагогическое знание приобрело универсальный характер.

Литература

1. Педагогика : учеб. пособие для студентов фак. педагогики и методики нач. обучения пед. ин-тов / под ред. С. П. Баранова и др. – М. : Просвещение, 1976. – 352 с.
2. Радугин А. А. Психология и педагогика / А. А. Радугин. – М., 2000.
3. Столяренко А. М. Психология и педагогика / А. М. Столяренко. – М., 2001.
4. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособие для студентов ун-тов и пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1990. – 576 с.
5. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.

Шишмакова О.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И.В.

ОТБОР ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В течение обучающего процесса является проблематичным уделить необходимое количество времени для формирования и совершенствования грамматических навыков путем выполнения упражнений. К сожалению, это создает преграду для скорой выработки автоматизма в употреблении какого-либо грамматического явления.

Главное требование к отбору грамматического материала изучаемого языка в средней школе состоит в том, что он должен быть достаточным для реализации коммуникативных целей преподавания языка в пределах, предусмотренных программой [1, с. 307]. Иными словами, учителю необходимо с осторожностью производить отбор и организацию грамматического материала, который послужит грамматическим минимумом, более того, не станет препятствовать ученикам усваивать грамматические явления и, в целом, достигать поставленных задач.

Согласно А.Н. Шамову, грамматический минимум – это определенный набор грамматических явлений (грамматические формы, структуры, правила изменения слов и соединения их в предложения), предназначенных для правильного оформления речи, как с точки зрения морфологии, так и с точки зрения синтаксиса. Под активным грамматическим минимумом понимаются те грамматические явления, которые предназначены для употребления в говорении и письменной речи. Под пассивным грамматическим минимумом понимаются те явления, которые учащиеся могут узнавать и понимать в тексте.

Активный минимум составляет своего рода ядро всего грамматического материала, отбираемого для средней школы. Активный грамматический минимум отбирается на основе следующих принципов:

а) принцип распространенности в устной речи;

б) принцип образцовости;

в) принцип исключения синонимических грамматических явлений [3, с. 50].

На данный момент мы можем обобщить, что, согласно принципу распространенности, учитель отбирает лексику, которая чаще употребляется в устном общении. Принцип образцовости подразумевает под собой подходящий образец для проведения аналогии, например, преобразование временных форм глаголов, изменение единственного числа на множественное.

Соответствующее описание принципу исключения синонимических грамматических явлений дают Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, а именно, что в продуктивный грамматический минимум включается лишь одно явление из всего синонимического ряда – нейтральное в стилистическом отношении. Это диктуется требованием экономности и необходимостью изоляции трудностей. Этот принцип является уточнением первых двух и состоит в ограничении грамматических средств, усваиваемых активно. Например, из всех грамматических синонимов для выражения долженствования в немецком языке в продуктивный минимум включаются только *«модальные глаголы + Infinitiv»*, а конструкции *«haben + zu + Infinitiv»* и *«sein + zu + Infinitiv»* войдут в пассивный (рецептивный) грамматический минимум [2, с. 251].

Стоит полагать, что не нужно переполнять содержание активного грамматического минимума. В противном случае будет практически невозможно обеспечить приобретение удовлетворительного результата в процессе устной речи. Учителю всегда необходимо помнить об его ограниченности учебными часами согласно программе по предмету и производить отбор грамматического материала согласно его актуальности.

Необходимо отметить, что пассивный грамматический минимум отбирается с учетом следующих принципов:

а) принципа распространенности в книжно-письменном стиле речи;
б) принципа многозначимости грамматического явления [3, с. 50].

Отсюда следует, что данный вид грамматического минимума состоит из явлений, которые свойственны стилю книжной и письменной речи.

Особое место занимает не только разумный отбор грамматического материала, но и его функциональная организация. Важно учитывать то, чтобы любое грамматическое явление гармонично взаимодействовало с явлением лексики в отрезках речи, которые способны передавать информацию. Более того, необходимо создавать условия такой учебной ситуации, в процессе которой реально смоделировать взаимодействие между участниками коммуникации в практических целях. В это же время происходит непосредственное освоение грамматических средств.

На сегодняшний день, в процессе изучения иностранного языка, одной из главных целей обучения является коммуникативная. Основываясь на этом, хотелось бы подвести итог, что существуют значимые требования к отбору грамматического материала по иностранному языку. Выполнение таких требований является одной из гарантий успешного достижения заданной цели.

Литература

1. Большакова А. В. Теория и методика обучения иностранным языкам : Хрестоматия : учеб. пособие − В 2 ч. – Ч. 1 / А. В. Большакова, Е. Ф. Иванова, Н. П. Серебрякова. – М., 2007. – 337 с.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
3. Шамов А. Н. Методика преподавания иностранных языков : общий курс [учеб. пособие] / А. Н. Шамов. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА : Восток – Запад, 2008. – 253 с.

Юрченко М.В.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. психол. наук, доц. Андреева И.А.

РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Руководству современных организаций довольно часто сложно сформировать стабильную кадровую политику в сегодняшних социально-экономических условиях развития нашего общества. Политологи, экономисты прогнозируют во второй раз за последние десять лет мировой экономический кризис. Все это непосредственно влияет на каждую отдельную организацию и на ее работников. В связи с этим, современным менеджерам нужно постоянно изменять и перестраивать кадровую политику, не снижая ее эффективности.

Поведение – это процесс взаимодействия личности с обществом или окружением, опосредованный ее индивидуальными особенностями и внутренней активностью. В психологии довольно часто сам термин «поведение» используется для обозначения вида и уровня активности человека [3]. Тем более, что проблема объяснения поведения человека, ее структуры, природы, механизмов интересовала ученых еще с древних времен. С развитием психологии в исследованиях поведения человека был сделан значительный вклад в XX веке.

В работах таких ученых, как Г. Морозова, П. Мучински, С. Фишер [5; 6; 8], мы находим выводы о том, что важнейшую роль в отношении человека к жизни или работе играют настроение и эмоции. Указанные ученые утверждают, что организации легче улучшить настроение работников, чем повысить общий уровень удовлетворенности, например работой [8]. Внешними проявлениями поведения человека могут быть движения, действия, поступки, высказывания, вегетативные реакции и прочее. Однако, внешне одно и то же поведение может быть вызвано разными, скрытыми

от прямого наблюдения мотивами. В связи с этим, для глубокого анализа и прогнозирования поведения персонала в организации используются наиболее сложные методы современной психологии, чем в классическом бихевиоризме.

Анализируя психологические особенности организационного поведения персонала, нужно обратить внимание на результаты исследований П. Жане [1]. Ученый стремился преодолеть разрыв между психикой и поведением. Психика человека социально обусловлена и развивается в сотрудничестве с другими людьми. Поведение человека является совокупностью внешней активности организма и его внутреннего психического содержания. Согласно представленной теории различными психическими процессами индивида есть явления, которые подготавливают и регулируют ее деятельность. За основную доминанту в деятельности человека автор принимает психическое напряжение и психологическую силу. Ценность личности измеряется ее способностью выполнять работу, которая требует определенных усилий. Особого внимания заслуживает то, что состояние психического напряжения предоставляет лицу возможности регулировать свое поведение и активировать высшие потребности. Формирование личности происходит именно тогда, когда внешние требования, предъявляемые к человеку, становятся основой его инициативного поведения и определенные поведенческие проявления осуществляются сами собой, без воздействия внешних механизмов.

Каждый из нас является продуктом природы и общества. Этот постулат неоднократно доказан многими учеными (Л.С. Выготский, Же. Пиаже, А. Валон, С.Я. Рубинштейн) [1; 3; 7]. Однако, при любом процессе социализации поведению присущи общие характеристики: мотивированность – как внутренняя готовность действовать, основу которой составляют определенные потребности и стремления к их удовлетворению; аутентичность – как характеристика индивидуальности каждого из нас; адаптивность – как соответствие поведения индивида требованиям социального окружения; производительность с точки зрения реализации сознательных целей и адекватность или соответствие конкретной ситуации.

Являясь частью системы управления, мы можем выступать как ее объектом, так и субъектом, то есть обладаем способностью как принимать решения, так и вырабатывать их выполнение [2; 4]. По отношению к организации своего поведения как внешнего проявления деятельности индивида мы производим определенные управленческие механизмы. Деятельность каждого человека и особенности его общения с другими людьми многими учеными объединяются единым понятием «поведение».

Поскольку любая организационная система предопределяет формальные отношения между людьми и позволяет их использовать

для достижения целей компании, то регуляция поведения каждого сотрудника является неотъемлемым компонентом успешного управления. Сотрудники образуют внутреннюю социальную систему. Соответственно, психологические особенности организационного поведения сотрудников в больших и малых, формальных и неформальных группах будут различными, что требует особого внимания и анализа со стороны руководства предприятия.

Литература

1. Коул Дж. Управление персоналом в современных организациях ; [пер. с англ.] / Дж. Коул. – М. : Вершина, 2004. – 352 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
3. Лютенс Ф. Организационное поведение ; [пер. с англ.] / Ф. Лютенс. – [7-е изд.]. – М. : ИНФРА, 1999. – 692 с.
4. Морозова Г. Б. Психологическое сопровождение организации и персонала / Г. Б. Морозова. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.
5. Мучински П. Психология, профессия, карьера / Пол Мучински. – [7-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 539 с.

Юхименко Н.И.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: ст. преп. Волосевич Л.В.

ТЕМА ЗИМЫ В РУССКОЙ ЖИВОПИСИ И ЛИТЕРАТУРЕ РУБЕЖА XVIII – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКОВ (на примере Н.С. Крылова «Зима»)

Изображение русской природы в русской литературе XVIII века коррелирует с изображением природы в живописи, прежде всего, в опоре на классицистические принципы изображения: изображение условного идеала, соразмерность и пропорция изображения предмета, высота, значимость темы. Появляются черты романтизма: обращения к быту, фольклору, истории. Сочетание классицистических приёмов изображения с появлением самобытных черт русского пейзажа мы наблюдаем у Н.С. Крылова.

Своеобразие живописи Н.С. Крылова обусловлено требованием времени (начинается эпоха романтизма), которая призывала художника более пристально всмотреться в приметы русского пейзажа, открывая его особенные черты. Общеизвестен факт, что деревенский пейзаж, картина русской зимы не были объектом внимания художников начала XIX века. Причиной того была сила классицистической традиции в избрании высоких предметов, и новая эпоха романтизма с требованием изображения страстей, раскрывающих внутренний мир личности. Н.С. Крылов открывает

для русской публики скромную красоту русской природы, простоты деревенского пейзажа.

Новаторство Н.С. Крылова состоит в том, что он первый из русских художников открыл красоту «тихой», «беспорывной», «безыскусной» русской природы в пейзажном полотне «Зима». Создавая зимний пейзаж, Н.С. Крылов решает несколько задач, важных для русской живописи. Используя технику, выработанную художниками классицистами, он уходит от классицистической эстетики. Это касается и предмета изображения, и композиционных приёмов картины. Вместо высоких предметов, он впервые обращается не только к зимней теме, но и к деревенским мотивам. Перед глазами зрителя предстаёт традиционный русский пейзаж с его постоянными компонентами: дорога, уходящая вдаль, широкая равнина, избы.

Интересно, что в картине «Зимний пейзаж» Н.С. Крылова, написанной в 1827 году, пересеклись эстетические концепции рубежа XVIII-XIX веков. В ней сочетаются все художественные традиции эпохи, так как в 20-е годы XIX века в развитии культурного процесса в России, так же как и в европейском культурном процессе, происходит смена классицистического метода на романтический. В литературе происходят параллельные процессы. При этом, в европейской литературе, так же как и в русской, реалистическое направление зарождается почти синхронно с романтическим. Поэтому в произведениях писателей могут присутствовать одновременно черты, принадлежащие разным методам. Это же явление характерно и для развития русской живописи. Как романтик, он обращается к народной теме, образу деревни. Детализация образов крестьян и достоверность в изображении русской натуры усиливает звучание национальных мотивов. Обращаясь к теме зимы как к главной теме полотна, сочетая образ стужи с картинами повседневной жизни крестьян, с картиной деревенской природы, Н.С. Крылов не только в русской живописи первый изображает зиму, но и делает первый шаг к изображению самобытного русского пейзажа, тем самым, к реализму. В этой реалистичности мы можем провести параллель живописи Н.С. Крылова с творчеством А.С. Пушкина периода становления его реалистического метода. В.Г. Белинский, подчёркивая особенность таланта А.С. Пушкина, отмечал «...его удивительную способность делать поэтическими самые прозаические предметы. ...Что может быть прозаичнее такой мысли, что-де в городе не было мостовой и все тонули в грязи, но что уже в нем начали делать мостовую? Страшно и подумать втискать такую мысль в стих! Но Пушкин этого не побоялся, и у него вышла поэтическая картина в прекрасных поэтических стихах...» [2].

Таким образом, развитие русской живописи, жанра пейзажа, в частности, как и литературы, происходит в контексте западноевропейского процесса развития искусства. Однако русское

искусство пейзажной живописи, как и русской литературы, в последней четверти XVIII – первой четверти XIX веков находится на стадии становления национальной традиции. Искусство рубежа веков интересно нарушением стилистических канонов, жанровых форм. В этом новизна и своеобразие картины Н.С. Крылова «Зима». В ней отразились черты классицизма, романтизма, реализма. Это одна из первых редких картин, в которой обобщённый вид природы обретает самобытный облик, впервые обращаясь к зимней теме. Тем самым художник закладывает основу для более широкой работы последующих поколений художников XIX века над зимней темой.

Литература

1. Болтаевская Т. И. Художники М.Н. и С.М. Воробьевы и их значение в контексте истории русского искусства XIX века : автореф. дис. ... канд. наук по искусствоведению ; спец. : 17.00.04 [Электронный ресурс] / Т. И. Болтаевская. – М., 2012. – 22 с. – Режим доступа : http://gigabaza.ru/doc/135091-pall.html.
2. Белинский В. Г. Сочинения Александра Пушкина. Статья пятая [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.pushkiniada.ru/kritika/001-5.html.
3. Гуковский Г. А. Русская литература XVIII века [Электронный ресурс] / Г. А. Гуковский. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 453 с. – Режим доступа : http://www.studfiles.ru/preview/5781959/page:13/.
4. Кухарева О. Н. Романтизм в русском пейзаже XIX века : автореф. дис. ... канд. ист. наук : спец. 17.00.09 «Теория и история искусства» [Электронный ресурс] / О. Н. Кухарева. – Барнаул, 2006. – 208 с. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/romantizm-v-russkom-peizazhe-xix-veka.
5. Русская литература XVIII века [Электронный ресурс] / отв. ред. Г. А. Гуковский. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 453 с. – Режим доступа : http://www.studfiles.ru/preview/5781959/page:13/.

Ярмоленко М.А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель:
канд. филол. наук, доц. Любимцева-Наталуха Л.Н.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА САТАНЫ В РОМАНЕ А. ПЕРЕСА-РЕВЕРТЕ «КЛУБ ДЮМА, ИЛИ ТЕНЬ РИШЕЛЬЕ»

Первый памятник литературы, в котором был изображен Сатана, – Библия. Она определяет его как ангельское существо, которое потеряло свое положение на небесах из-за греха и сейчас находится в диаметральной оппозиции Богу, делая все возможное,

чтобы расстроить Божественные планы человечества. Изначально Сатана был создан святым ангелом. В книге Иова он приходит к Господу и вопрошает о том, даром ли богобоязнен Иов, самый непорочный и справедливый человек. Получив от Бога возможность испытать веру сего мужа, Сатана выступает уже в привычной для нас роли искусителя.

Далее в книге пророка Исаии, а именно в главе 14, стих 12, мы узнаем ещё одно имя, которое будущий правитель ада носил до своего падения: *«Как упал ты с неба, деённица, сын зари! разбился о землю, попиравший народы»* [1, с. 1252]. В синодальном переводе слово «денница» означает утреннюю звезду, как впрочем, и в оригинале еврейское слово «хейлель». И вот как раз во время создания нового перевода Библии на английский язык, при короле Якове I, в 1611 году оно трансформировалось в латинское «Люцифер» («свет несущий») и впервые присутствовало уже в качестве собственного имени. У пророков Иезекииля, а также Исаии мы узнаем, что Сатана, который, вероятно, был наивысшим созданным ангелом, стал самонадеянным в своей красоте, в статусе и захотел сесть на троне выше Бога. Гордость привела его к падению, на что указывают многочисленные личностные утверждения в Исаии 14:12-15: *«взойду ... вознесу ... сяду ... буду подобен ...». Из-за этого Бог изгнал Сатану с небес, и судьба его оказалась предопределена: «а диавол, прельщавший их, ввержен в озеро огненное и серное, где зверь и лжепророк, и будут мучиться день и ночь во веки веков»* [1, с. 2162].

Таким образом, полностью отрицательное определение Сатаны как вселенского зла существовало на протяжении долгого времени. Особенно ярко это представлено в культуре Средних веков. В раннехристианскую эпоху Дьявола изображали в человеческом обличии, а вот в Средневековье фантазия человека изощрялась в детализации, наделяя Сатану исполинским телом неимоверных размеров, чудовищным смешением антропоморфных и животных черт, многорукостью и т.п. Подобное изображение Дьявола сыграло одну из главных ролей в «Божественной комедии» Данте Алигьери. В последней, 34-й песне Ада описывается ледяное озеро Коцит, в которое вмерз Люцифер. Неудивительно, что Ад заканчивается льдами. Этот смертельный холод – символ полного отсутствия чувств и страстей, при котором можно вершить такие страшные преступления, например, предательство благодетелей.

Образ Сатаны в литературе оставался сосредоточием зла и пороков на протяжении сотен лет. Но XX век стал тем временем, когда старое мировоззрение человечества начало претерпевать коренные изменения. Примером может служить трансформация этого образа в романе испанского писателя Артуро Переса-Реверте «Клуб Дюма, или Тень Ришелье», в котором Сатана является одним из главных героев. Сатана предстает в романе в женском

обличье: *«Таких глаз я бы не забыл – очень светлого тона, почти прозрачные, на смуглом, да к тому же еще загорелом лице, словно она много времени проводит на солнце и свежем воздухе. Стройная и гибкая девушка с длинными ногами – и тоже загорелыми, подумал я, хотя они были скрыты под джинсами»* [2, с. 87]. Но за маской симпатичной девушки на этот раз скрывается не искуситель, а вековое мрачное наследство и грехи, которыми являлись гордыня и желание полной свободы. Главному герою романа, Лукасу Корсо, удается даже услышать историю произошедшего на небесах из уст побежденного: *«Так давно, что ты и вообразить не можешь. И дело было очень тяжким. Я билась сто дней и сто ночей – без надежды на победу и пощаду... – Слабая, едва заметная улыбка мелькнула в уголке ее губ. – Только этим я и могу гордиться, Корсо: я сражалась до конца. И отступила, не показав спины, вместе с теми, что тоже падали с высот»* [2, с. 323].

Перес-Реверте представляет нам не очередной образ вселенского зла, а храброго, но в то же время гордого героя, который, даже осознавая наступившую бесперспективность борьбы и отсутствие какой-либо пощады в будущем, все равно бился до конца, вел своих соратников вперед и не бросил их, даже будучи сброшенными с небес. Но также внимательный читатель сможет увидеть уже раскаявшегося павшего ангела, который с тоской смотрит на небеса, мечтая вернуться обратно: *«Он добросовестно отдает все силы рутинным делам, которые сам бесконечно презирает; но они, по крайней мере, помогают ему скрыть отчаяние. Поражение. – Девушка засмеялась тихо, безрадостно и так, словно смех ее доносился откуда-то издалека. – Ведь он тоскует по небесам»* [2, с. 198].

Мы приходим к выводу, что образ Сатаны в мировой литературе весьма неоднозначен. Его нельзя считать воплощением исключительно зла или добра. Образ Сатаны в романе Артуро Переса-Реверте – это храброе, гордое древнее существо, но, тем не менее, способное, как и человек, любить, испытывать покаяние и жалеть о совершенном.

Литература

1. Библия. – М. : Российское Библейское общество, 1992. – 1308 с.
2. Перес-Реверте А. Клуб Дюма, или Тень Ришелье / А. Перес-Реверте. – М. : Эксмо, 2013. – 460 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Авласенко О.О.
СКАЗОЧНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ Т. ТОЛСТОЙ 3
Акулич Е.А.
МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ СЛОЖНОСОКРАЩЕННЫХ
СЛОВ В АББРЕВИАЦИОННОМ ГНЕЗДЕ «ВЕЛО» 5
Александрова Е.К.
ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКА 7
Александрова К.А.
ТРАДИЦИИ КОМЕДИИ «ДЕЛЬ АРТЕ»
В ТВОРЧЕСТВЕ МОЛЬЕРА 10
Андреева В.В.
РОЛЬ ИЗОТЕРАПИИ В ЖИЗНИ
СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА 12
Анисимова Э.Р.
ДОНБАСС КАК МЕСТО ВСТРЕЧИ ТРЕХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ 14
Антонова Е.С.
ИГРОВАЯ НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА КАК ЭЛЕМЕНТ
СЛАВЯНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ 16
Маурисио Арауа Араньо
PABLO NERUDA EN RUSO 18
Армянинова Д.Ю.
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВНАЯ
ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ 21
Атамалян А.Г.
КРЕСТЬЯНСКИЙ ВОПРОС В ПОЛИТИКЕ
ПРАВИТЕЛЬСТВА П.А. СТОЛЫПИНА 23
Афанасьев П.С.
ПУТИ ПОПОЛНЕНИЯ ТЕРМИНОСФЕРЫ 25
Афицкая М.А.
ПРОБЛЕМЫ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ
ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ 27
Афоничев И.Н.
РОЛЬ ИНОСТРАННОГО КАПИТАЛА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ
РАЗВИТИИ РОССИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ 29
Бабанин А.П.
ТОПОНИМЫ КАК КОМПОНЕНТ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ
ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 31
Бахманова К.С.
СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ТРАДИЦИИ РАЗНЫХ СТРАН 34
Березницкая Е.А.
АББРЕВИАЦИОННОЕ ГНЕЗДО *ЗАВОД* 36

Бондарчук Т.А.
РАЗНОВИДНОСТИ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА ... 39
Бочарова А.Д.
ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ
АББРЕВИАЦИОННОГО ГНЕЗДА *АКАДЕМ-* ... 41
Брихунцова Е.В.
ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
РОМАНА ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА «САНЬКЯ» ... 43
Бровец А.И.
ПСЕВДОУНИВЕРБАЛИЗАЦИОННАЯ СИНЕКДОХА
И ВНУТРИРАНГОВАЯ АЛЬТЕРНАЦИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛИ
ИНТЕРПРЕТАТИВНОГО ДЕШИФРОВАЛЬНОГО СТИМУЛА
АББРЕВИАТУРЫ ... 45
Брозгаль О.О.
ЦВЕТОВАЯ ЭТИМОЛОГИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ ... 47
Бурцева А.А., Глазунова Ж.А.
РОЛЬ ИНОСТРАННЫХ КОЛОНИСТОВ В ПРОЦЕССЕ
ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ
ДОНБАССА (XVIII вв.) ... 49
Ваштерис С.Б.
ТЕОРИЯ МОТИВАЦИИ СОЦИАЛЬНО
НЕЗАЩИЩЕННЫХ СЛОЕВ НАСЕЛЕНИЯ ... 51
Ващенко Т.В.
ОБРАЗ ГЕРОЯ-ЧУДАКА В РОМАНЕ ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА
«ПОСМЕРТНЫЕ ЗАПИСКИ ПИКВИКСКОГО КЛУБА» ... 53
Вдовенко В.С.
ПЕРЕВОДЧИК И ЕГО РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ ... 55
Вербовский А.В.
СЕРБЫ – НА РОДИНЕ И В ДОНБАССЕ: К ИСТОРИИ
СЕРБСКОГО ДВОРЯНСКОГО РОДА ВУИЧЕЙ ... 57
Войтенко Я.Е.
ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА ... 59
Воробчук Н.В.
СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ ... 61
Ворошилова А.А.
ОБРАЗ МАСТЕРА В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА
«МАСТЕР И МАРГАРИТА» ... 63
Высоцкая А.В.
WIESO HILFT DAS EXTENSIVE LESEN BEIM
SPRACHENLERNEN? ... 65
Гаврикова Д.Д.
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ... 67

Гайджиев Б.А.
ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ
В МУЛЬТФИЛЬМЕ «ZOOTOPIA» 69
Гайтюкевич Е.О.
МЕТОДЫ, ПРИЁМЫ АКТИВИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ
ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ..... 72
Гарян Р.Г.
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ВЫСКАЗЫВАНИЙ
АВРААМА ЛИНКОЛЬНА НА РУССКИЙ ЯЗЫК 74
Гасанова Л.Ф.
ИРРЕАЛЬНОСТЬ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗНОСТИ..... 76
Гасымлы Б.И.
ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕЖДОМЕТИЙ
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ..... 79
Гасымлы Б.И.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЛИЯНИЯ БИЛИНГВИЗМА
НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ 81
Гаюн Д.А.
РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДДЕРЖКИ ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ
ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ..... 83
Говжеева М.С.
ПРОСОДИЯ ОЗВУЧЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ДИСКУРСА В ТИПОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ..... 85
Головань Е.А.
РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ
К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 87
Гонтовая Д.А.
ПРИНЦИПИ МОДЕЛЮВАННЯ СИНТАКСИЧНИХ
СТИЛІСТЕМ НАРОДНО-РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ 89
Горбатюк Е.Ю.
САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ 91
Гордиенко А.С.
ТЕМА ДЕТСТВА В ПОВЕСТИ Д. БАРРИ
«ПИТЕР ПЭН И ВЕНДИ»..... 94
Горох К.П.
ТРЕБОВАНИЕ К СТРУКТУРЕ ИНТЕРАКТИВНОГО УРОКА
И ЕГО ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ 96
Горфинкель А.Е.
ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРИКЛАДНЫХ
ЗАДАЧ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 99

Горякин А.А.
ВЛИЯНИЕ РЕКЛАМЫ НА СОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА 101
Гребенюк Н.С.
РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА 102
Грибова Е.Л.
ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИЕ ТРАДИЦИИ
В ДРАМАТУРГИИ А. БЛОКА 104
Гринева И.Ю.
ХАРАКТЕР СООТНОШЕНИЯ РЕЧЕВЫХ АКТОВ
РАЗНЫХ ТИПОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ
ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 106
Гроховская Р.А.
ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЯ ЛИЦ МУЖСКОГО
И ЖЕНСКОГО ПОЛА В ФАМИЛЬЯРНОМ,
ДРУЖЕСКОМ, ДОБРОМ ОБРАЩЕНИИ
В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 109
Губанова О.А.
ОБРАЗ ЖІНКИ В РОМАНІ А. ЛЮБЧЕНКА «ВЕРТЕП» 111
Гусев Р.П.
РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СОВРЕМЕННОМ
ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОЦЕССЕ 113
Давиденко А.В.
СКАЗКИ БЕАТРИКС ПОТТЕР –
ЧАСТЬ АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ 115
Дадыка А.Е.
ТВОРЧЕСТВО – КАК ФОРМА СУБЛИМАЦИИ
ЭНЕРГИИ ВНУТРЕННЕГО КОНФЛИКТА 117
Данилевская А.Г.
ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ
ШКОЛЬНИКОВ К ПРИРОДЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 119
Дариенко О.Л.
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ
КОЛЛЕКТИВНО-ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОЛОГИЯ» 121
Дмитриева Ю.Л.
ФИТОМОРФНЫЙ КОД РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ
(на материале произведений
С. Есенина, Н. Клюева и М. Кузмина) 124
Донцова А.В.
ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ
ЛЕКСИКИ 126

Дрыга Ю.Л.
МОТИВ КОРАБЛЯ В РОМАНЕ Д. БАРНСА
«ИСТОРИЯ МИРА В 10 ½ ГЛАВАХ» 127
Евдокимова Д.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА СТИМУЛИРОВАНИЯ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..... 129
Емельянова К.Ю.
СТРУКТУРА АББРЕВИАТУРНОЙ ГРУППЫ
С АББРОКОНСТРУКТОМ *ДИФ-* 131
Еремьянц М.О.
ТЕАТР МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ 133
Ермошкин А.Е.
СУДЬБА СЛАВЯН В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ 135
Жильцова Я.И.
ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК ЭТАП ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ..... 138
Жуков К.М.
СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ АНГЛОЯЗЫЧНОГО
ТЕЛЕВИДЕНИЯ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ..... 140
Загоровский А.Г.
ПРОБЛЕМА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ 142
Зинченко А.Г.
К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ПЕЙЗАЖНОЙ
ТЕМЫ В ЖИВОПИСИ И В ЛИТЕРАТУРЕ 144
Зятьева А.П.
ВОЕННЫЙ ПОДЪЯЗЫК – КАК ЭЛЕМЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ
В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ..... 146
Извекова И.Ю.
СТЕРЕОТИПЫ МЫШЛЕНИЯ: ОТ УТОПИИ
К АНТИУТОПИИ..... 147
Калашникова О.В.
ФУНКЦИЯ СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕЙ МЕТАФОРЫ
В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ НА МАТЕРИАЛЕ
ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕЧЕЙ ПРЕЗИДЕНТОВ V РЕСПУБЛИКИ
НИКОЛЯ САРКОЗИ И ФРАНСУА ОЛЛАНДА..... 149
Камеристая Е.В.
ЗНАЧЕНИЕ ПЕРЕВОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ 152
Карпенко А.А.
ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА ИСПАНИИ,
ВЕЛИКОБРИТАНИИ И РОССИИ..... 154

Карташова Ю.В.
THE HISTORY OF MODERN ENGLISH INTERNET SLANG..... 156
Карташова Ю.В.
СОСТОЯНИЕ КУЛЬТУРЫ ДОНБАССА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 60-х – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 80-х ГОДОВ XX ст. 158
Кипер А.В.
КОНЦЕПЦИЯ И ОСНОВНЫЕ ПРИЕМЫ НОВОГО ЖУРНАЛИЗМА 160
Кобцева Е.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКОГО ВОПРОСА В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ЕДИНСТВЕ..... 162
Кобцева Е.А.
ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ЯЗЫКЕ 164
Ковалева Д.А.
РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД (ОКТЯБРЬ 1943–1950 ГОДЫ) ... 167
Ковалевская К.С.
ПЕРЕВОД РЕАЛЬНЫХ И ВЫМЫШЛЕННЫХ АНТРОПОЭТОНИМОВ (на материале романа Кена Фолетта «Падение гигантов»)..... 170
Коваленко К.В.
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 172
Козлов К.Э.
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ УРОКА КАК ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ..... 174
Колесникова А.П.
ДОНЕЦКО-КРИВОРОЖСКАЯ РЕСПУБЛИКА: ВЗГЛЯД СКВОЗЬ СТОЛЕТИЕ..... 176
Кононенко С.О.
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕТАЛЬ В ПРОИЗВЕДЕНИИ АННЫ ГАВАЛЬДА «35 КИЛО НАДЕЖДЫ» 179
Коробкин В.С.
ПЕРСПЕКТИВА ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ 181
Косинова М.А.
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ КУЛИНАРНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕЦЕПТОВ..... 185
Костышак В.А.
АКТУАЛЬНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС..... 187

Кофтун Т.П.
ВЛИЯНИЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
НА УЧЕНИЧЕСКУЮ МОЛОДЕЖЬ 189
Клюквина О.В.
ВЛИЯНИЕ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА
НА ФОРМИРОВАНИЕ ДЕВИАНТНОГО
ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ 191
Котлярова М.В.
ТРАНСКРИПЦИЯ И ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ КАК ВЕДУЩИЕ
СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АНТРОПОЭТОНИМОВ..... 193
Коциба И.В.
АКТУАЛЬНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ
ОНЛАЙН-ИГР В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 195
Крамаренко И.И.
ВТОРИЧНОЕ СОКРАЩЕНИЕ
СЛОЖНОСОКРАЩЕННЫХ СЛОВ..... 197
Кудлай О.Н.
ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ
ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ..... 199
Кулик А.С.
СОВРЕМЕННЫЕ ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ ТЕРРОРИСТОВ . 201
Кулинич А.А.
ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 8-9 КЛАСАХ..... 204
Куприянова О.В.
ТЕХНОЛОГИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ..... 206
Кутахина О.А.
КОНЦЕПТ «СЕМЬЯ» В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ
ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (на примере стихотворений для детей) 208
Кучер М.Т.
К ВОПРОСУ О РОЛИ МАХНОВСКОГО ДВИЖЕНИЯ
В ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЕ 1918-1921 гг. 209
Лаврушин Д.Р.
ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ..... 211
Ленгардова Е.К.
ПОНЯТИЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРИГОДНОСТЬ»
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ..... 213
Леонова И.С.
РОМАНЫ Д. БРАУНА В КОНТЕКСТЕ
СОВРЕМЕННОЙ МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 215

Лисунова Ю.О.
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ 217
Лыскова К.А.
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ 220
Лысов В.Г.
ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО УСТРОЙСТВА
В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ О. ХАКСЛИ
«О ДИВНЫЙ НОВЫЙ МИР»
И ПОВЕСТИ АЙН РЭНД «ГИМН» 221
Лысянская Е.А.
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ
СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 223
Ляшенко Н.А.
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ
ЕДИНИЦ С ЦВЕТОВЫМ КОМПОНЕНТОМ В НЕМЕЦКОМ,
АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 225
Лященко Е.С.
РОЛЬ МАРТИНА ЛЮТЕРА В СТАНОВЛЕНИИ
ЛИТЕРАТУРНОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА 227
Лященко Е.С.
ЧЕРТЫ СОЦИАЛЬНОГО РОМАНА
В «ПЕТЕРБУРГСКИХ ТРУЩОБАХ» В.В. КРЕСТОВСКОГО 229
Мазур И.В.
АТРИБУТИВНЫЙ СТИЛЬ МЫШЛЕНИЯ КАК ВЕДУЩИЙ
ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ
«Я-КОНЦЕПЦИИ» 232
Мазур И.В.
СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИЙ
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 234
Мазур И.В.
НАРУШЕНИЯ РЕЧИ В ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЯХ 235
Макарчук Е.М.
ПЬЕСА Н. ИСКРЕНКО «ВИШНЕВЫЙ САД ПРОДАН?»
КАК ПРИМЕР СОВРЕМЕННОГО ДРАМАТУРГИЧЕСКОГО
РЕМЕЙКА 237
Марийчук Т.А.
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ
ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 240
Маркова Е.С.
ПОНЯТИЕ И ЗНАЧЕНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ
В ЖИЗНИ РЕБЕНКА 242

Марченко Д.И.
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СОКРАЩЕНИЙ
С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА 244
Масюк Е.В.
СЛОЖНОСТИ ПЕРЕДАЧИ СЛЕНГА ПРИ ДУБЛИРОВАНИИ
ФИЛЬМОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ
(на материале фильма «Мальчишник в Вегасе») 246
Медведев С.С.
ВАЖНОСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ
ОБСТАНОВКИ В ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ..... 248
Мереникова М.С.
СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ
И БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК
(на примере произведения Дэна Брауна «Цифровая крепость»)... 250
Мироненко Ю.В.
ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ДОНБАССА
КАК ПРОМЫШЛЕННОГО РЕГИОНА..... 252
Мирончик А.Г.
ИСТОКИ «ПОТЕРЯННОГО ПОКОЛЕНИЯ»
В ЛИТЕРАТУРЕ НАЧАЛА XX ВЕКА 254
Мирошкин Д.А.
СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ СОВМЕСТНОЙ
РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ 257
Михайлова Е.Н.
ОПИСАНИЕ АББРЕВИАТУРНОЙ ГРУППЫ «ГРУЗО-»
В РУССКОМ ЯЗЫКЕ 259
Михальчук Р.Д.
ТВОРЧЕСТВО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ 261
Мовчан С.С.
К ВОПРОСУ О РАЗНООБРАЗИИ ФОРМ
ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ 263
Морозова К.К.
ПРОБЛЕМАТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ДЕТЕКТИВА
ПОЛЬ КОНСТАН «МЁД И ЛЁД» 265
Морозова Ю.А.
SENSE OF HUMOR 268
Мотузенко Д.Э.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 270
Нарижный М.Ю., Ратуш А.В.
ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ МЕДИЦИНСКОГО ТЕКСТА..... 271

Натарина И.И.
ТЕМА ИСКУССТВА В РОМАНЕ АМЕЛИ НОТОМБ
«КОСМЕТИКА ВРАГА» 273
Нерсесов А.П.
К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ
ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ
С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ 277
Никитенко А.В.
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ТЕМПЕРАМЕНТА
В ПСИХОЛОГИИ 278
Никитина Е.С.
ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ 280
Никулин Ю.А., Снежко А.А.
СЛАВЯНО-СКАНДИНАВСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В IX-XI вв.:
ИХ ПРЕДПОСЫЛКИ И РОЛЬ 282
Новак Е.А.
ПСИХОГЕННЫЕ РАССТРОЙСТВА КАК ПОСЛЕДСТВИЯ
ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ 284
Новикова Н.В.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ
СИТУАЦИИ ВОЕННОГО КОНФЛИКТА В ДОНБАССЕ 286
Овчаренко Е.А.
НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД
КАК ВИД ОТРАСЛЕВОГО ПЕРЕВОДА 288
Овчаренко Н.В., Щербакова О.Г.
КОНЦЕПТЫ «АД» И «РАЙ».
ЦЕННОСТНО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 290
Олейник Т.Б.
SYNTACTIC FUNCTIONS OF ADVERBS IN ENGLISH 292
Олейник Т.Б.
ПРОМЫШЛЕННОСТЬ И СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО
ДОНБАССА В ГОДЫ СЕМИЛЕТКИ 293
Опаляра О.О.
РАСПРЕДЕЛЕНИЕ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ
ЗАИМСТВОВАНИЙ В СТАТЬЯХ МОЛОДЕЖНОЙ
ИНТЕРНЕТ-ПРЕССЫ ПО ТЕМАТИЧЕСКИМ РУБРИКАМ 296
Панькив В.Г.
ФОРМЫ И ПРИЁМЫ ПСИХОЛОГИЗМА
В РОМАНЕ Э.М. РЕМАРКА 298
Пахолка Е.А.
ФРАНЦУЗСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 300
Петергерина О.К.
РАСЦВЕТ ЖЕНСКОЙ ПОЭЗИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА 302

Петренко О.Р.
АВТОРСКАЯ МОДАЛЬНОСТЬ АНГЛИЙСКОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА 304
Петренко О.Р.
КАТЕГОРИЯ ПРИЗНАКА В НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ 306
Петрова Е.В.
РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕЛОВЕКА 309
Петрова Е.В.
ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 311
Петрова Е.Ю.
КОМПОНЕНТЫ АББРЕВИАЦИОННОЙ ГРУППЫ *ГОР-* В ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ 313
Петрова И.Н.
ПРОТИВОСТОЯНИЕ ФРАНЦУЗСКОЙ КОРОНЫ И БУРГУНДСКОГО ДОМА КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ЛЮДОВИКА XI: ОТВЕТЫ НА ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ 315
Полухина А.И.
ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ ПОЭТИКИ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА 317
Полякова М.А.
РОЛЬ КРЕСТЬЯНСКОЙ РЕФОРМЫ 1861 ГОДА В ФОРМИРОВАНИИ РАБОЧЕГО КЛАССА ДОНБАССА 320
Портянов А.В.
ПРОБЛЕМА ЖАНРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ РОМАНА О ЕВАНГЕЛЬСКИХ СОБЫТИЯХ:
Э.-Э. ШМИТТ «ЕВАНГЕЛИЕ ОТ ПИЛАТА» 321
Потёмкина А.А.
ЛЕКСИЧЕСКАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ НЕВЕРБАЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ 323
Прожога Т.Ю.
БИБЛЕЙСКИЕ ПРОТОТИПЫ НЕКОТОРЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 325
Прожога Т.Ю.
К ВОПРОСУ ОБ ИСПАНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТА 327
Прохода О.Г.
ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБОЗНАЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ГОВОРЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 329

Проценко Д.А.
НРАВСТВЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ПОВЕСТИ
Ю. ТРИФОНОВА «ОБМЕН»..... 330
Река О.О.
К ПРОБЛЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ..... 333
Ризниченко Е.Ю.
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ
КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ 334
Рыбак Д.О.
УПОТРЕБЛЕНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ В РАЗГОВОРНОЙ
ЛЕКСИКЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ 337
Рыбак Д.О.6ИДЕИ А.С. МАКАРЕНКО В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ
И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОСТИ 337
Рыбак Е.В.
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИИ
РАДОСТИ В РОМАНЕ ДЖЕЙН ОСТИН «ГОРДОСТЬ
И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»..... 340
Рыбак Е.В.
ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАШИННОГО
ПЕРЕВОДА В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ
ШКОЛЬНИКОВ 342
Саблина К.И.
ВОЙНА АЛОЙ И БЕЛОЙ РОЗ В ХРОНИКАХ
XV СТОЛЕТИЯ..... 343
Салха Л.П.
СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 345
Самойленко А.И.
Ф.С. ФИЦДЖЕРАЛЬД – ЛЕТОПИСЕЦ «ВЕКА ДЖАЗА» 348
Сапега Ю.О.
КОНЦЕПЦИЯ ИСКУССТВА В ТВОРЧЕСТВЕ Д. ФАУЛЗА
(на примере новеллы «Башня из черного дерева»)..... 350
Светлакова О.С.
ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПАНСЛАВИСТСКИХ
ИДЕЙ В ИСТОРИИ ЯЗЫКОЗНАНИЯ 353
Свинарь И.И.
АВТОРСКАЯ МОДАЛЬНОСТЬ И ЕЁ ХАРАКТЕРИСТИКИ 355
Селищева О.Н.
РОЛЬ ПАУЗАЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТА
ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА
В ПРЕЗЕНТАЦИИ АККУЗАТИВНЫХ ДИСКУРСИВНЫХ
АКТОВ (на материале современной англоязычной драмы) 357

Селявкина Д.Д.
ВНУТРЕННЕЕ ЕДИНСТВО «МОЛЬЕРИАНЫ»
М.А. БУЛГАКОВА 360
Сергиенко В.И.
НЕОЛОГИЗМЫ-ЭВФЕМИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 362
Сидельникова А.А.
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ
ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ 364
Сидельникова А.А.
ВЛИЯНИЕ СИТУАЦИИ СТРЕССА
НА РЕЧЕПОВЕДЕНИЕ КОММУНИКАНТА 366
Сидельникова А.А.
К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ»
В ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ 369
Сикорская Ю.Г.
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ
У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ДНР 371
Скиба И.А.
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ В ШКОЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ 373
Слипченко Д.Н.
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ИНФОРМАЦИОННЫХ НАДПИСЕЙ
(на материале английского и русского языков) 375
Слюсарев В.В.
AFRICAN-AMERICAN SLANG IN MODERN MUSIC 378
Солдатенко Н.В.
ЛИЧНОСТНЫЕ РАССТРОЙСТВА КАК ПРОБЛЕМА
ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 380
Соловьева В.В.
КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ
ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ
ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 382
Стефано Е.А.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ
ОТРАСЛЕВОГО ПЕРЕВОДА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ 384
Строгова Н.А.
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СЛАВЯНСКОГО
САМОСОЗНАНИЯ В XIX ВЕКЕ 386
Сучков А.А.
«ПАСХАЛЬНЫЕ ЯЙЦА» В КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ:
ВОПРОС ЛОКАЛИЗАЦИИ 388

Сухин В.С.
РОЛЬ ЛИТЕРАТУРЫ В ГОДЫ
ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 391
Сушицкая И.М.
LAS VÍAS PARA APRENDER RUSO EN CHILE 392
Сыкало В.В.
ІСТОРІЯ КИЇВСЬКОЇ РУСІ У ХУДОЖНІЙ ПРОЗІ
УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ XIX-XX ст. 395
Тайчина Н.В.
ОТНОШЕНИЕ К СЕМЬЕ И БРАКУ
У РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ЛЮДЕЙ 397
Тараскина А.С.
ВЛИЯНИЕ ЦВЕТА НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ
СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА 399
Тишкин А.Ю.
КЛАССИФИКАЦИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ
ПАМЯТНИКОВ ДОНБАССА 401
Трофимова В.С.
ПОНЯТИЕ И ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ
В ПСИХОЛОГИИ 403
Трофимова В.С.
СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СОСТОЯНИЯ РАДОСТИ
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 405
Тюленева К.Э.
СТРЕСС И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА 408
Тур Д.А.
РОЛЬ ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ СЕМЕЙНЫХ
ЦЕННОСТЕЙ 410
Уздемир М.В.
АНТИФАШИСТСКИЕ МОТИВЫ В РОМАНЕ
ГЮНТЕРА ГРАССА «СОБАЧЬИ ГОДЫ» 411
Унгурян Д.Л.
ЖИЗНЕУТВЕРЖДАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ 413
Унгурян Д.Л.
СЛЕНГ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ 416
Унгурян Д.Л.
ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ 418
Унгурян М.Л.
ДЕЙКТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ СИТУАТИВНОГО
КОНТЕКСТА В ЛЕКЦИОННОМ ДИСКУРСЕ 420

Устинова И.А.
СИМУЛЬТАННОСТЬ «АВТОМАТИЧЕСКИЙ – АВТОМАТИЗИРОВАННЫЙ» В АББРЕВИАЦИОННОЙ ГРУППЕ «АВТО» 422
Ушакова С.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ 424
Федотова Е.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ 426
Федченко А.С.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ В ПЕРИОД ОТ ОДНОГО ГОДА ДО ДВАДЦАТИ ЛЕТ 430
Филипенко М.Г.
РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ И ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .. 432
Хайтулова А.С.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ 435
Харченко Б.А.
ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РАБОТЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ 437
Хитеева В.С.
ВОЗМОЖНОСТИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОЛЯ (на примере рассмотрения ключевых концептов названия города Донецка) 439
Хорьяков С.В.
ВООРУЖЕННАЯ БОРЬБА РАБОЧИХ ДОНБАССА В ГОДЫ ПЕРВОЙ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ (на примере г. Горловки)..... 442
Цюрюпа Т.К.
ВЛИЯНИЕ ТОЛПЫ НА СОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА..... 444
Чебина Ю.С.
К ВОПРОСУ ПОНИМАНИЯ СУЩНОСТИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ 446
Чернобривец Т.А.
ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА..... 448
Черноус Ю.М.
ИНТЕГРАТИВНЫЙ УРОК В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 450

Черныш А.В.
«МЕТОД ШЕСТИ ШЛЯП»
КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 452
Чистякова С.А.
УВЕКОВЕЧИВАНИЕ ПАМЯТИ ВОЕННЫХ,
ПОГИБШИХ ПРИ ОСВОБОЖДЕНИИ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ
СТАНЦИИ НИКИТОВКА ОТ НЕМЕЦКО-ФАШИСТСКИХ
ЗАХВАТЧИКОВ..... 454
Чихрадзе А.В.
ПРОБЛЕМА ЮРИДИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫХ
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ
(ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ) 456
Чернобривец Т.А.
МОВА ОПОВІДАЧА ТА МОВА КАЗКОВИХ ПЕРСОНАЖІВ –
КОНСТИТУТИВНІ СКЛАДНИКИ ТЕКСТОВОГО МАСИВУ..... 458
Чунина Т.О.
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 460
Чуркин Д.В., Мамедов В.Ш., Степанюк А.В.
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
В ПЕРИОД ЛОКАЛЬНОГО ВОЕННОГО КОНФЛИКТА..... 462
Чучук Е.В.
ОСОБЕННОСТИ ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО КОДА
В ТВОРЧЕСТВЕ ДЖ. ФАУЛЗА..... 464
Шамсутдинова А.И.
ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА 467
Шаталов В.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ 469
Шатохина М.В.
КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ДОНБАССЕ В 20-х ГОДАХ XX в. 471
Шацкая А.С.
ПРОБЛЕМА ИСТОКОВ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ
НА РУСИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ
ИСТОРИОГРАФИИ 473

Шашков И.А.
ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИМ СТРУКТУРАМ
В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ
МЕТОДИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛАХ..... 475
Шеремет Ю.Д.
СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 477
Шишмакова О.В.
ОТБОР ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 480
Юрченко М.В.
РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСПЕШНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ..... 482
Юхименко Н.И.
ТЕМА ЗИМЫ В РУССКОЙ ЖИВОПИСИ И ЛИТЕРАТУРЕ
РУБЕЖА XVIII – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКОВ
(на примере Н.С. Крылова «Зима»)..... 484
Ярмоленко М.А.
ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА САТАНЫ В РОМАНЕ
А. ПЕРЕСА-РЕВЕРТЕ «КЛУБ ДЮМА,
ИЛИ ТЕНЬ РИШЕЛЬЕ» 486

Научное издание

ЧТЕНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Материалы Республиканской
научно-практической конференции
27-28 апреля 2017 года

Главный редактор И.В. Решетарова

Технический редактор А.М. Калашников
Компьютерная верстка и макетирование А.В. Шевченко

Корректоры:
М.Н. Ивахненко, В.А. Вострецова, Н.А. Ясинецкая,
Е.В. Минина, И.Г. Коловерова, О.Т. Захарова.

За достоверность предоставленной информации и ссылок несут ответственность авторы

Подписано к изданию 06.05.2017.
Формат 60x84/16. Бумага 80 г/м^2.
Усл. печ. л. – 29,59. Уч.-изд. л. – 31,75.
Усл.-изд. л. – 29,52.
Тираж 100 экз. Зак. № 15.

Издательство ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Свидетельство о государственной регистрации субъекта издательского дела
ДК№1342 от 29.04.2003 г.
84626, г. Горловка, ул. Рудакова, 25